



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

ANA CLÁUDIA SILVA FONTES

**OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR:
O HIPERTEXTO NUMA RELEITURA CRÍTICA DE TEXTOS DA
LITERATURA SERGIPANA**

Itabaiana/SE

2015

ANA CLÁUDIA SILVA FONTES

**OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR:
O HIPERTEXTO NUMA RELEITURA CRÍTICA DE TEXTOS DA
LITERATURA SERGIPANA**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Dra. Mariléia Silva dos Reis.

Itabaiana/SE

2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

F683m Fontes, Ana Cláudia Silva
Os multiletramentos na formação do leitor : o hipertexto numa
releitura crítica de textos da literatura sergipana / Ana Cláudia
Silva Fontes ; orientadora Mariléia Silva dos Reis. – Itabaiana, SE,
2015.
93 f.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Letramento. 2. Leitura – Aspectos sociais. 3. Literatura. 4.
Sistemas hipertexto. I. Reis, Mariléia Silva dos, orient. II. Título.

CDU 808



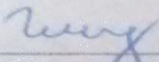
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

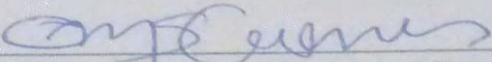
ANA CLÁUDIA SILVA FONTES

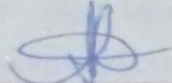
**OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR:
O HIPERTEXTO NUMA RELEITURA CRÍTICA DE TEXTOS DA LITERATURA
SERGIPANA**

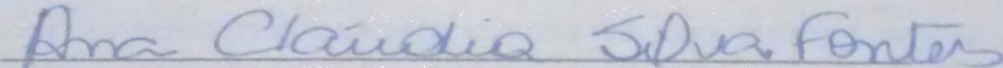
APROVADO EM: 12/08/2015

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA – na Universidade Federal de Sergipe (UFS), aprovado pela Banca Examinadora.


Prof.ª Dr.ª Mariléia Silva Dos Reis
Presidente da Comissão Julgadora


Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes
Examinador interno


Prof.ª Dr.ª Andréia Da Silva Daltoé
Examinadora Externa


Ana Cláudia Silva Fontes

DEDICATÓRIA

Aos que não desistem; Aos que sempre buscam a realização de seus sonhos; Aos que acreditam que a vida, assim como o conhecimento, “é um espetáculo imperdível”. Este trabalho, feito com muita bravura, dedico a vocês, inspirações do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força que dá a meu ser para ir sempre à luta;

Agradeço aos meus pais, Geraldo e Neuza, por não terem desistido de lutar por mim e por acreditarem em minha capacidade;

A minha avó, Maria José (*in memoriam*), pelo auxílio na minha educação e por ter me feito ser como sou hoje: determinada e batalhadora;

A minha irmã, Vitória, pelo brilho no olho a cada dia;

A meu amor Romisson, pelo sentimento recíproco, pela paixão, presença e incentivo diários;

A minha orientadora, professora Mariléia Reis, pela orientação dialogada, pontuada, pela injeção de ânimo e pela confiança em meu trabalho;

A Berivane, colega desde a Especialização, pela companhia, acolhida, força e animação. Amiga, sem você esses cursos não seriam tão leves, alegres, coloridos e perfumados;

Aos colegas PROFLETRAS, em especial, aos que conquistaram meu respeito, admiração e amizade pelo companheirismo, encorajamento, partilha e companhia nessa caminhada rumo ao saber sempre inalcançado;

Ao professor, poeta e amigo Ronaldson Souza, por suscitar meu desejo no trabalho com a Literatura Sergipana; Ao colega Edcleberton Andrade, pelos vários livros emprestados para a seleção, seus “bebês” foram muito preciosos na realização desse trabalho;

A CAPES, pela bolsa ofertada, sem a qual dificultaria o estudo e a realização deste trabalho;

Aos professores, pela partilha do saber e incentivo à pesquisa, em especial, agradeço a Carlos Magno pelo auxílio constante e, muitas vezes, de imediato, sanando dúvidas;

Aos meus queridos alunos do 9º ano, pela colaboração, participação e dedicação neste trabalho, sem eles, este projeto não teria nenhuma viabilidade.

EPÍGRAFE

Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar (JOSÉ SARAMAGO)

RESUMO

O trabalho em questão discute a respeito da leitura e de seus novos contextos de veiculação e produção, bem como da contribuição do letramento digital para a construção de sentidos no texto literário pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Além disso, visa desenvolver estratégias para o aprimoramento da competência leitora e de compreensão crítica a partir da leitura e análise de textos da literatura sergipana, de modo a valorizar a identidade linguística, bem como os aspectos socioculturais da região e, assim, tornar clara a importância do ato de ler na expressão do pensamento, para a interação social e para a formação cidadã. Para desenvolver essas estratégias, a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Conhecimento) é bem-vinda por auxiliar a análise dos excertos das obras e a produção de hipertextos, através dos *hyperlinks*, sempre valorizando o processo criativo do aluno e constatando seu posicionamento crítico/compreensivo frente ao texto. O aporte teórico deste TCF fundamenta-se em Xavier (2002, 2013), Rojo (2012, 2013, 2015), Santaella (2007), Chartier (1998) e Aguiar e Bordini (1988). Assim, na introdução, situa-se o leitor na temática abordada; no capítulo das considerações teóricas, o foco será as teorias de texto, leitura, multiletramento e Hipertexto; no capítulo 3, a metodologia será explicitada para, no próximo capítulo, o caderno pedagógico, ser detalhada e aplicada; a análise de dados será considerada no capítulo 5; e para concluir esta pesquisa, as considerações finais estão no capítulo 6. Espera-se, com esse trabalho, que os alunos consigam atingir um desenvolvimento satisfatório de leitura enquanto prática social, percebendo sua funcionalidade a partir das marcas linguísticas que se evidenciam no texto e em suas entrelinhas. Além disso, que possibilite a educadores novas perspectivas de ensino apoiadas nas novas tecnologias como forma de motivação à prática pedagógica, de ampliação de olhar para as novas formas de letramento, nas quais o aluno e seu contexto sócio-histórico sejam peças fundamentais de ação e que, assim, possa trazer ressignificações ao texto em seu uso social.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramento, leitura, literatura sergipana, prática social, hipertexto.

ABSTRACT

This work discusses about reading and its new contexts of production and placement, as well as the contribution of digital literacy for the construction of meaning in literary text by the students of 9th grade in elementary school. It also tries to develop strategies for improving reading competence and critical understanding from the reading and analysis of texts in Sergipe's literature, in order to exploit the linguistic identity and socio-cultural aspects of the region and thus make clear the importance of the act of reading in the expression of thought, social interaction and civic education. To develop these strategies, the use of IKT (Information and Knowledge Technology) is welcomed by aid analysis of excerpts from works and the production of hypertext, through hyperlinks, always valuing the creative process of the student and noting its critical positioning/understanding across the text. The theoretical basis of this TCF is based on Xavier (2002, 2013), Rojo (2012, 2013, 2015), Santaella (2007), Chartier (1998) and Aguiar and Bordini (1988). Thus, in the introduction, the reader is located in the selected theme; in the chapter on theoretical considerations, the focus is the text theories, reading, multiliteracy and Hypertext; in Chapter 3, the methodology will be outlined to in the next chapter, the educational notebook, be detailed and implemented; data analysis will be considered in Chapter 5; and to complete this research, concluding remarks are in Chapter 6. Hopefully, with this work, which students can achieve a satisfactory development of reading as a social practice, realizing its functionality from the language tags that are highlighted in the text and in their lines. Moreover, that enables educators, teaching new perspectives supported on new technologies as a means of motivation to practice teaching, extension to look for new forms of literacy, in which the student and his socio-historical context are necessary parts of action and which thus can bring resignifications to the text in its social use.

KEYWORDS: Multiliteracy, reading, Sergipe's literature, social practice, hypertext.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	13
2.1. Sobre a noção de texto, leitura e leitor	13
2.2. Multiletramentos e Hipertexto: o espaço do texto e do leitor em ambiente digital	19
2.3. Hipertexto: instrumento para a produção de sentido	26
3. METODOLOGIA	31
3.1. A escola	31
3.2. Público alvo	32
3.3. A proposta	33
3.4. Contos analisados	35
3.5. Procedimentos metodológicos	37
4. CADERNO PEDAGÓGICO	38
4.1. Apresentação	38
4.2. Objetivo geral da proposta pedagógica	40
4.3. Percurso metodológico a ser aplicado nas oficinas	40
4.4. Recursos utilizados	42
4.5. Oficinas de leitura e produção de Hipertexto: Proposta-piloto	42
4.5.1 Oficina 1: Motivação à leitura do conto	42
4.5.1.1. Descrição das atividades	43
4.5.2. Oficina 2: Apresentação dos autores da Literatura Sergipana	48
4.5.2.1. Descrição das atividades	48
4.5.3. Oficina 3: Leitura Literária	53
4.5.3.1. Descrição das atividades	54
4.5.4. Oficina 4: Pesquisa	59
4.5.4.1. Descrição das atividades	60
4.5.5. Oficina 5: Produção de Releitura em Hipertexto	62
4.5.5.1. Descrição das atividades	62
4.5.6. Oficina 6: Exposição dos trabalhos	71
4.6. Aplicação da proposta apresentada	71
5. ANÁLISE DOS DADOS	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	91

1 INTRODUÇÃO

Com a acessibilidade tecnológica e da *internet*, proporcionada pelo advento e popularização da tecnologia de informação e conhecimento, surge a necessidade de valer-se das ferramentas digitais para o trabalho, para o estudo e para a interação social.

Como esses novos modos de interagir pela linguagem tornaram-se instantâneos, facilitadores e cheios de novas possibilidades, as formas de leitura e de escrita nesse meio também se configuram de uma forma diferente, pluralizada e de acordo com os interesses do leitor/escritor.

Vê-se, então, a importância de se trabalhar com diversidade textual e com a leitura mediada, colaborativa, interativa, em que se exploram os múltiplos saberes, motivando a construção de sentidos pela leitura.

É evidente que um dos principais problemas na educação é a dificuldade que os educandos e educadores têm de ler e compreender o que leem. Os níveis de leitura e compreensão no ensino fundamental maior têm gerado algumas inquietações. Essa dificuldade se evidencia quando no ato de ler apenas decodificam o código escrito e na análise textual não conseguem ir além-texto, muitos não conseguem atribuir sentido nem contextualização ao texto lido. Desse modo, como promover uma leitura de modo que se atribua sentidos ao que se lê, proporcionando sua compreensão crítica e ressignificação?

Neste Trabalho de Conclusão Final (TCF), o foco dado à leitura será tanto voltado para o campo da escrita como do visual e sonoro, trazendo a multimodalidade ao texto. Neste capítulo, objetivando situar o leitor na temática trabalhada, será traçado, de início, uma significação voltada para o texto e para o letramento, cujo trato com a leitura e a escrita é observado em seu contexto de práticas sociais, até chegar aos multiletramentos, que além de carregarem o significado do anterior, trazem à tona reflexões sobre as múltiplas possibilidades de inserção da cultura letrada em diversos ambientes e em diversos modos de realização, inclusive com o texto literário sergipano. Nesse caso, será dado um tratamento especial ao estudo do Hipertexto, sua aplicação e funcionalidade dentro do letramento digital, valendo-se da multimodalidade, a fim de mediar a construção de sentidos do texto literário regional.

Para desenvolver tal estudo, as pesquisas e teorias de Roxane Rojo (2013), Luís Antônio Marcuschi (2002), Antônio Carlos Xavier (2002 e 2013), Roger Chartier (1998), Aguiar e Bordini (1988), Lúcia Santaella (2007), dentre outros, serão tidas como aporte fundamental para discussão e ação. Além destes, os documentos institucionais de referência para o trabalho em sala de aula (BRASIL, 1998) serão os norteadores desse trabalho, que foi planejado pensando na realidade escolar da professora-pesquisadora, numa escola da rede pública estadual, na cidade de Simão Dias, em Sergipe, com a turma do 9º ano do ensino fundamental, procurando investigar a construção de sentidos feita pelos alunos na prática da leitura literária, mais especificamente, da literatura sergipana, a partir da produção hipertextual.

Deste modo, o produto desse TCF pretende abordar a leitura de textos literários sergipanos e promover a criação de hipertexto a partir da compreensão leitora, para o letramento e a cidadania de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Além de objetivar o desenvolvimento de estratégias para o aprimoramento da competência leitora e escritora a partir da leitura e análise de um conto sergipano, de modo a valer-se dos multiletramentos na formação do leitor e na valorização da identidade linguística e sociocultural da região.

Visa também a análise e a compreensão dos mecanismos envolvidos no processo de leitura e compreensão crítica, na concepção dos multiletramentos e a mediação da utilização das Tecnologias de Informação e Conhecimento (TIC) na análise dos textos e na produção de hipertextos, valorizando a criatividade do aluno e constatando seu posicionamento crítico/compreensivo, pois salienta Freire (2000) que “a prática educativa será tão ou mais eficaz quando, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam, os desafie a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 92).

Discute-se aqui, então, no capítulo 2, o conceito de texto e sua evolução na era digital, a leitura e sua importância na compreensão, na construção de sentidos e na promoção de leitores críticos e competentes para atuarem em sociedade, de modo que dialoguem e passem a inferir significações sobre as informações explícitas e implícitas no texto, a perceber a intencionalidade textual, a irem além do escrito. Conforme aponta o PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental, deve haver

Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos (BRASIL, 1998, p. 56).

Em seguida, tratará dos multiletramentos, seu conceito, aplicabilidade e função. Partindo dessas discussões, apresentar-se-á a importância de valer-se da Tecnologia de Informação e Conhecimento (TIC). Nessa era interconectada, a tecnologia contribui de modo bastante significativo para a veiculação de diferentes textos e de propor novas ressignificações a eles, dando-lhes nova roupagem e sentidos diferenciados, mais palpáveis. Esta é a multimodalidade, presente no hipertexto, conceito a ser explorado e explicitado também no decorrer do trabalho como tentativa de analisar/solucionar a situação-problema. Além de apontar aspectos da literatura sergipana, enquanto escolha literária para trabalho com a leitura e produção hipertextual.

De posse desses diálogos constantes, busca-se, no capítulo 3, na metodologia, relacionar teoria e prática. No capítulo 4, como produto proposto nesse TCF, propor-se-á a realização de oficinas de leitura e compreensão de dois contos sergipanos, sendo que um servirá de proposta-piloto e o outro para análise, de fato, pelos alunos. A proposta põe em prática toda a teoria estudada e o aluno, depois de algumas leituras e diálogos construtivos sobre o texto, a partir da mediação do professor, deverá transformar sua reflexão e entendimento do conto sergipano em hipertexto, valendo-se dos *links* como estratégia multimodal.

No capítulo 5, será feita a análise de dados, na qual evidenciará se a proposta pensada e aplicada apresentou viabilidade e êxito. No capítulo 6, apresentar-se-ão as considerações finais, que, na verdade, serão apenas algumas considerações visto que este estudo poderá prosseguir com novas análises e aplicações didáticas. Um projeto prático nunca se encerra em si mesmo.

Assim, espera-se que com a aplicação deste produto os alunos consigam atingir um desenvolvimento satisfatório de leitura enquanto prática social, percebendo sua funcionalidade a partir das marcas linguísticas que se evidenciam no texto e em suas entrelinhas e que o professor possa valer-se da proposta e passe observar e trazer o texto literário em suas aulas com esse viés social, cidadão.

Sobre isso, Freire (1981) contribui ao afirmar que

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1981, p.42).

Desse modo, é cabível a proposição de uma educação que possibilite a educadores, empenhados na construção de um ensino que se efetive nas práticas sociais cidadãs e de valorização do conhecimento de mundo do aluno, novas perspectivas de ensino apoiadas nas novas tecnologias como forma de ampliação de olhar e de práticas para trazer ressignificações ao texto literário, especialmente no ensino fundamental, cujo trabalho didático com a leitura literária é mais escasso.

Para Cosson (2011), a literatura não é trabalhada na escola de forma satisfatória. Primeiro, o autor coloca a distinção, no ensino fundamental, entre a literatura infanto-juvenil e a literatura “sem adjetivo”, apontando que só se tem contato com essa literatura em “trabalhos extraclasse e em atividades especiais de leitura”. Nunca com objetivos didáticos e literários, propriamente ditos, em sala de aula. Conforme salienta o autor, esse uso restrito da literatura em sala de aula no ensino fundamental acontece por “a linguagem literária ser irregular e criativa”, sendo assim, “não se prestaria ao ensino de língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado” (COSSON, 2011, p. 21).

Assim, é preciso pensar leitura literária e escrita enquanto prática integrada à sociedade e em suas tantas e novas possibilidades, inclusive em meio digital, motivando a percepção e a interpretação, indo além da representação gráfica da palavra/texto, pois o ato de ler/escrever não se restringe a apenas isso.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Sobre a noção de texto, leitura e leitor

O texto sob a perspectiva das novas tecnologias adquire novos formatos, novos modos de produção, recepção e interação. É notável que os jovens estão cada vez mais conectados, inseridos em um contexto digital, tendo contato com diversos gêneros textuais, estáticos e dinâmicos. Há quem diga que a tecnologia “estraga” a aprendizagem escolar, especificamente, a leitura e a escrita. Mas os estudos sobre as tecnologias de informação e conhecimento provam o contrário e mostram que ela tem muito a colaborar. Zilberman (2009) concorda com esses benefícios, pois

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, essa não sofre ameaça, nem concorrência. Ao contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (ZILBERMAN, 2009, p. 05).

Nesse sentido, urge atenção da equipe escolar para essa nova situação de aprendizagem e possa transformar essa enxurrada de informação, marcada em diferentes textos, em algo com sentido na e para a vida social a partir da leitura.

De posse dessa possibilidade, por que não pensar na inserção do texto literário, nesse contexto digital? Será que a leitura se tornaria mais atrativa e prazerosa? Será que esses jovens que tanto leem e produzem nas redes sociais não se interessariam em ler e serem participantes ativos na compreensão textual? Braga (2010) aponta que o texto inserido nesse ambiente, no qual palavra, som e imagem geram “uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais” (BRAGA, 2010, p. 180). Essas possibilidades que podem ser reais com o uso das tecnologias e utilizando o hipertexto para demarcar a compreensão, percebendo os novos perfis de texto, leitura e de leitor.

Conforme Chartier (1998, p. 24), “com a revolução eletrônica, as possibilidades de participação do leitor, mas também os riscos de interpolação,

tornam-se tais que se embaça a ideia de texto, e também a ideia de autor”. Santaella (2007) corrobora

É notório que o conceito de texto vem passando por transformações profundas desde que as tecnologias digitais entraram em uso. A integração do texto, das imagens dos mais diversos tipos, fixas e em movimento, e do som, música e ruído, em uma nova linguagem híbrida, mestiça, complexa, que é chamada de “hipermídia”, trouxe mudanças para o modo como entendíamos não só o texto, mas também a imagem e o som (SANTAELLA, 2007, p. 286).

Sobre a noção de texto, Beaugrande (1997) *apud* Marcuschi (2008, p. 72) traz a concepção que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, justamente por a linguagem ter um caráter sociocognitivo e interferir na interação social, cultural, na experiência vivida e nos aspectos situacionais. Ela é dinâmica e, como tal, insere-se em todos os contextos. Eco (2012) aponta que “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros” (ECO, 2012, p. 39). Koch (2011) ratifica ao afirmar que a concepção de texto “subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2011, p. 30).

De acordo com Chartier (1998, p. 152), “o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada”. Nessa perspectiva, a leitura encontra-se como a apropriação e construção de significados. Conforme Brasil (1998),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, P. 69-70).

A leitura é, assim, um processo que permite a busca de significações de um texto, que nessa ótica, vai além da decodificação da língua escrita. Para que

seja efetiva, é preciso perceber o que está implícito, valendo-se das pistas linguísticas intratextuais, isto a partir da seleção de temática, antecipação dos acontecimentos apresentados no texto, inferência sobre a compreensão do contexto exposto e a validação das estratégias utilizadas para o entendimento textual. É nessa relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a interação subjetiva entre autor, texto e leitor. Defende Foucault (2007) que o ato de ler depende do olhar, sob a perspectiva de quem olha, do objeto (texto) observado e sob o olhar daquele que o produz. Este processo interativo está impregnado de subjetividade e de múltiplos discursos. Conforme Koch (2011),

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos. (KOCH, 2011, P.7).

Proceder à leitura de um texto, sobretudo o texto literário, não é apenas mostrar que é possível decodificá-lo e interpretá-lo, é reconhecer que não existe uma verdade absoluta da leitura, mas que, a depender dessa rede interativa entre o produtor de texto, o que ele escreve e quem fará a leitura, consoante às relações cotidianas e socioculturais, por meio de seus sistemas linguísticos e semânticos, o teor de verdade é extremamente móvel e plural.

Desse modo, o texto literário, além de relacioná-lo à estética e à arte, carece pensá-lo enquanto palavra formadora, de caráter crítico, palavra que promove também reflexões, reconhecimento identitário e cultural. Sobre isso, Cosson (2011) afirma:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos [...] é uma experiência a ser realizada [...] ela é a incorporação de outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas

intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola (COSSON, 2011, p. 17).

Nesse sentido, Koch e Elias (2013) ratificam que a leitura exige muito mais que compreender a organização linguística, para elas o leitor é levado a mobilizar várias estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, a fim de levantar hipóteses, validá-las ou não, preencher as lacunas deixadas no texto, participando ativamente da construção do sentido (KOCH E ELIAS, 2013, p.7), pois defende Eco (2012) que “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 2012, p. 37). Revalidando, assim, o valor de textos literários na escola.

Marcuschi (2008) ainda reforça que o texto “é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (2008, p. 95). E segue afirmando que para analisar um texto entram “tanto as condições gerais dos interlocutores como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que eles são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (2008, p. 103), pois ouvinte/leitor e falante/escritor “devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais [...] Ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutualmente” (2008, p. 77).

Levando em conta essas situações de produção e recepção da linguagem na sociedade da informação, não se pode conceber mais a ideia de texto como um conjunto de orações encadeadas e sequenciais. Para Xavier (2002, p. 21), “hoje não é mais possível sustentá-lo [o texto] apenas como tecido linguístico dotado necessariamente de coesão e coerência, apoiados pelos demais fatores de textualidade”. É preciso pensar o texto em suas diversas manifestações e semioses. Chartier (1998) assegura que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88). Então, nota-se que o perfil do leitor mudou, a escola precisa adequar-se a essa realidade sócio tecnológica, privilegiando a leitura e a construção de sentidos, valendo-se dos multiletramentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) também apontam diretrizes para o trato multimodal da linguagem em ambiente escolar:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Essa perspectiva apresentada pelos PCN reforça a importância do trabalho em sala de aula com os mais diversos tipos de texto e abre espaço para sua reflexão de variados modos. Este trabalho faz uma inserção do gênero textual conto, a fim de trazer a literatura de forma menos densa que um romance, por exemplo, mas carregado de literariedade e, principalmente, de sentido. Na visão de Bosi (1977),

O conto cumpre a seu modo destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduições do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. [...] O conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados (BOSI, 1977, p. 07).

O conto possibilita a inserção da literatura na escola, especialmente, no contexto de imediatismo, de instantaneidade no qual os jovens estão sujeitos neste século. O gênero, por seu caráter sintético, mas com a narratividade perfeita e atrativa, é uma opção válida e muito importante para o trabalho didático e para a fruição em ambiente escolar.

No entanto, nota-se que o trato da leitura literária na escola não tem levado os discentes a percebê-la dessa forma. É função do professor trazer o texto literário e, por intermédio da mediação, levá-los a fazer uma leitura crítica compreensiva de um texto, pois, apesar de estarem em contato contínuo com diversos gêneros, seja em ambiente real ou virtual, nas redes sociais, os alunos

ainda não conseguem sozinhos estreitar essa rede de *links*, contextualizando o conhecimento. Por isso, a necessidade de proporcionar uma leitura mediada em sala de aula, atentando-se às pistas que o texto vai dando para o desenvolvimento da história. Para tal, esses momentos precisam ser planejados,

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura – em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes, panfletos, bulas etc.) e numa diversidade de gêneros (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se trabalhe, o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom trabalho do professor (SILVA E MARTINS, 2010, p. 33).

Então, esse planejamento precisa levar em conta a seleção de texto apropriada para os objetivos de leitura, o suporte utilizado e a diversidade textual que precisa para alcançar a finalidade que deseja, sempre com o intuito de promover a ampliação do horizonte de expectativas do aluno, conforme método de Aguiar e Bordini (1988), levando-o a uma nova consciência crítica de sua leitura. Isso acontece quando há fusão dos horizontes trazidos pela obra e autor e os horizontes apresentados pelo leitor, ampliando o sentido da leitura, mas sem extrapolações, pois mesmo com o aprendiz sendo coautor da obra, ela não o deixa livre para pensar o que bem entender.

Além disso, a leitura, para que se efetive, precisa seguir algumas etapas, desde seu nível mais básico, como a decodificação, seguida da compreensão do vocabulário. Ultrapassadas essas barreiras, o momento é de fazer a leitura objetiva, baseada apenas nos dados explícitos no texto. Feito isso, o momento agora é o mais esperado e o que mais o professor deve incentivar ao aluno conseguir chegar, pois é o momento das informações implícitas, àquelas que não estão tão claras no texto, mas que ajudam no aprimoramento da competência leitora e na formação social e cidadã do aluno. Freitas (2012) aponta que

Valer-se do que é conhecido para entender o desconhecido, comparar informações e experiências anteriores e transferi-las para a situação atual e leitura é fazer uso do conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, parte da bagagem cultural de cada indivíduo. A busca no acervo particular de experiências e saberes sobre objetos e realidades permite a reelaboração na construção de novos saberes para a execução de uma tarefa específica. O último estágio na constituição do sujeito leitor ativo é aquele em que o indivíduo consegue criticar, reelaborar conceitos e trazê-

los para sua realidade social, cultural e intelectual com o objetivo de crescer como leitor e cidadão participativo e autônomo. Enquanto essas etapas não se cumprirem, a leitura estará incompleta (FREITAS, 2012, p. 81).

Exatamente o que Eco (2012) já previa ao destacar o leitor modelo, aquele que é coautor no processo de compreensão do texto: “a noção de interpretação sempre envolve uma dialética entre estratégia do autor e resposta do Leitor-Modelo” (ECO, 2012, p. 43) e complementa que esse processo de compreensão por parte do leitor “por maior que seja o número de interpretações possíveis, uma ecoe a outra, de modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente” (ECO, 2012, p. 42).

Sobre as estratégias usadas no processo de compreensão da leitura pelo leitor, colaborando com a teoria de Eco (2012), Leffa (1996) apresenta o conceito de metacognição, perfeitamente aplicável ao modelo de leitor que se pretende alcançar com a aplicação desse trabalho:

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, P. 46).

Nesse sentido, corrobora Kleiman (2002, p. 50) que “o leitor que tem controle consciente sobre as operações metacognitivas saberá dizer quando não está entendendo um texto e saberá dizer para que está lendo um texto”. Eis a motivação que se faz preciso numa aula de leitura: o leitor precisa sentir relevância naquilo que lê e o texto apresentado necessita ser da complexidade necessária à turma, para que seu horizonte de expectativas seja ampliado e a aprendizagem aconteça de modo satisfatório.

2.2 Multiletramentos e Hipertexto: o espaço do texto e do leitor em ambiente digital

O ato de ler é imprescindível e inerente ao indivíduo, pois a todo instante, as pessoas estão em contato com diversos textos, sejam visuais ou verbais. Por essa razão, a todo o momento, diferentes leituras são realizadas e isso proporciona

a inserção em meio social. É preciso pensar leitura não como decodificação de palavras, mas como um tecido de inúmeras representações em contexto.

Sem o domínio da leitura nenhum conhecimento escolar se efetiva, pois é a partir dessa capacidade que o sujeito interage com os textos, com as informações. Conforme o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa,

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1998, p. 36).

Eis um desafio a ser superado pelos educadores que desejam formar leitores críticos e reflexivos na escola e na vida, principalmente por a leitura ser essencial para o acesso ao conhecimento. Compete ao educador proporcionar momentos de efetivo ler, em que o texto escrito ou falado possa ser analisado, trazendo à tona sua materialidade linguística, as “pistas” para construir sentidos. Esse é um passo importante, pois “a interpretação de qualquer texto não se esgota em seu sentido literal” (ILARI, 2002, p. 51).

Sobre essa compreensão, quanto mais próximo estiver da realidade do leitor, mais inferências podem ser feitas a partir da leitura. Conforme Zilberman (2012, p. 64), “a leitura não consiste tão-somente em uma prática adquirida. [...] Constitui primordialmente um modo de relacionamento com o real, indispensável para a compreensão desse e para o estabelecimento de um modo de agir”.

O verbo ler vem do latim *lego* e significa “enovelar”, “escolher”, “espreitar”, “surpreender” (SÃO PAULO, 2006, p. 10). De posse dessa significação, o sentido da leitura volta-se para um entrelaçamento de ideias e para um campo semântico de múltiplas intenções e compreensões. A leitura, nessa ótica, é uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Sobre isso, Mário Quintana (2005) brilhantemente corrobora:

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.
Uma frase? Que digo? Uma palavra!
O cronista escolheria a palavra do dia: “Árvore”, por exemplo, ou “Menina”.
Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como um campo aberto para os devaneios do leitor.
Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.
Sem mais nada.

Até sem nome.
 Sem cor de vestido nem de olhos.
 Sem se saber para onde ia...
 Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor [...].
 E se o leitor nada conseguisse tirar dessa obra-prima, poderia o autor alegar, cavilosamente, que a culpa não era do cronista.
 Mas nem tudo estaria perdido para esse hipotético leitor fracassado, porque ele teria sempre à sua disposição, na página, um considerável espaço em branco para tomar seus apontamentos, fazer os seus cálculos ou a sua fezinha... (QUINTANA, 2005, p.74).

Nessa ótica, é preciso explorar o texto, debruçar sobre o universo de significações que ele proporciona, principalmente, o texto literário, que sob a ótica de Aguiar e Bordini (1988), favorece a “descoberta de sentidos” de maneira mais ampla, pois “enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura da conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 13).

Neste contexto, busca-se, através dessa pesquisa, propor um trabalho de incentivo à leitura, de modo a promover a leitura crítica de textos literários sergipanos, favorecer o contato e o aprendizado da literatura, valendo-se dos recursos digitais, que já permitem e dispõem de uma gama de produções escritas e audiovisuais, além de proporcionar a escrita colaborativa a partir da produção de hipertexto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental já trazem a importância de se trabalhar em sala de aula com textos e em sua diversidade e utilizando os recursos tecnológicos possíveis. Deste modo, depreende-se que “a prática de linguagem dos sujeitos se estabelece, basicamente, pelo uso dos diferentes gêneros textuais cristalizados nas formações sociais em que esses sujeitos se inscrevem” (XAVIER, 2013, p. 136). Justamente porque ao falar ou escrever não se usa frases isoladas e sim textos, simples e complexos, em diversos contextos e situações de produções. Somente assim é que o discente entende o funcionamento da língua, pois há o incentivo às estratégias metacognitivas na construção de conhecimento. Além disso, Xavier (2007) alerta:

Com as tecnologias digitais chegando aos diversos ambientes sociais reais, em especial às escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com o mar de informações disponível na grande rede, a fim, de bem utilizadas, aplicarem-nas em sua formação de maneira interativa e multidimensional. Por maior esforço de inovação tecnológica que os

gestores da educação venham efetuar nas instituições de ensino, elas não conseguirão sozinhas suprir a necessidade de informação e conhecimento fomentada pelas demandas contemporâneas. Cabe, portanto, ao aprendiz buscar por si mesmo complementar sua formação continuamente, desenvolver por conta própria estratégias suplementares que lhe possibilitem contemplar os saberes novos de modo mais integral e intervencido aos outros saberes. Aprender mais e além do que a escola oferece é preciso, e, para isso, o aprendiz deve familiarizar-se com os dispositivos digitais que têm se mostrado eficientes para esse propósito, sobretudo, quando devidamente utilizados nos espaços institucionais de aprendizagem (XAVIER, 2007, não paginado).

Partindo desse pressuposto, a leitura gera aprendizagem significativa e parte do próprio leitor a construção de seu conhecimento. Há discussões em pauta que a literatura pode ajudar na construção de saberes em diferentes áreas de conhecimento, por sua característica multifuncional e de refletir a sociedade de seu tempo e ao mesmo instante ser atemporal e desvinculada de qualquer função social, mesmo estando engajada nela. Desse modo, torna-se indispensável incentivar leituras de textos literários, dos mais simples aos mais complexos. Agindo assim, certamente, haverá uma melhora significativa na aprendizagem tanto de leitura e compreensão quanto de escrita e produção. Desse modo é de extrema relevância esse TCF, justamente pelo caráter ressignificante do texto literário em ambiente digital.

Para tal, é preciso pensar, primeiramente, que as relações e o trato com o texto, com a linguagem também deve evoluir historicamente. Conforme Santaella (2007), “cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, [...] e nas emoções que nos assomam”.

Sobre essa mobilidade de pensamentos e de atitudes do sujeito, a linguagem a acompanha, inclusive sendo modificada cada vez mais pelo contato constante com diversas pessoas de todo o planeta, através das conexões em rede, através da Internet. Complementa Xavier (2013) que “assim como a Pós-Modernidade, o hipertexto é por natureza fractal e aleatoriamente inclusivo. O caos e a desordem de saberes e de dizeres em ebulição são provocados pela interconexão do tipo rede (todos para todos)” (Xavier, 2013, p. 62).

Diante disso, por que não pensar numa forma de interagir melhor com o texto, já que as formas de ler também se modificam com essas situações? Por pensar nesse novo leitor, engajado em várias coisas ao mesmo tempo, começa-se a

pensar na perspectiva de multiletramentos, cujo trato com o texto ocorre em suas multiplicidades de sentidos, de percepções, de multissemioses, a chamada multimodalidade, que Rojo e Barbosa (2015) definem como

O texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (músicas e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 108).

Marcuschi reforça que o texto “é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 95). E segue afirmando que para analisar um texto entram “tanto as condições gerais dos interlocutores como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que eles são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 103), pois ouvinte/leitor e falante/escritor “devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais [...] Ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Levando em conta essas situações de produção e recepção da linguagem na sociedade da informação, não se pode conceber mais a ideia de texto como um conjunto de orações encadeadas e sequenciais. Para Xavier (2002), “hoje não é mais possível sustentá-lo [o texto] apenas como tecido linguístico dotado necessariamente de coesão e coerência, apoiados pelos demais fatores de textualidade” (XAVIER, 2002, p. 21). Rojo (2013) compreende também que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 44).

Dessa maneira, é preciso pensar o texto em suas diversas manifestações e semioses. Chartier (1998) assegura que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do

que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88). Para Braga *apud* Santaella (2007),

A estrutura do texto em modelos de extensão da memória é não-linear, pois a sequência dos conteúdos é decidida pelo usuário e não mais pela arbitrariedade do autor de livro, registrado no suporte impresso e obrigatoriamente linear. O usuário entra em um sistema de coautoria do material que é exposto a ele (SANTAELLA 2007, p. 306).

A escola não pode mais ficar estanque aos acontecimentos do mundo, tampouco alheia à realidade de seu alunado, cada vez mais interconectado. É preciso rever seu currículo, pois

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 2001, p.102).

Freire (2001) reafirma a ideia de que o professor também precisa atualizar-se e rever suas práticas, torná-las mais condizentes com a realidade, dando importância a todas as manifestações de linguagem, especialmente, as que fazem parte do convívio do aluno, pois, conforme Xavier (2013), “a tecnologia não se separa, dicotomicamente, da realidade sócio-histórico-cultural de um povo, como se, de um lado, fosse possível colocar as materialidades (dos objetos tecnológicos) e, de outro, a sociedade e a cultura” (XAVIER, 2013, p. 113).

Nóvoa (1991, p. 18) complementa que “hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado”. Não é nada fácil, mas é possível e necessário. A contemporaneidade, refletida nos discentes, impõe aos educadores essa tarefa.

Rojo (2013) também esclarece que a inserção da tecnologia de informação e conhecimento proporciona um novo espaço de autoria, nos quais os sujeitos envolvidos na leitura atuam de modo colaborativo, participativo e aberto a novas perspectivas discursivas. Segundo ela, “a quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas como também fazem circular outros discursos, contra

hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária” (ROJO, 2013, p. 42).

Nas palavras de Xavier (2013),

Agora, os sobreviventes deste novo contexto filosófico-linguístico-cultural são desafiados a lidar com um aparato tecnológico singular, cheio de botões, janelas, sinalizadores, acionadores, sonorizadores diante de telas coloridas. São obrigados a ler, selecionar dados e interpretá-los rapidamente. Em face ao hipertexto, que viabiliza um modo de enunciação amalgamático, multissensorial, próprio do espírito da Pós-Modernidade, o hiperleitor pós-moderno não vai, necessariamente, encontrar um centro, uma essência na qual possa assegurar ser o fulcro do hipertexto ponto de partida da navegação (XAVIER, 2013, p. 53-54).

Então, nota-se que o perfil do leitor mudou, a escola precisa adequar-se a essa realidade sócio tecnológica, privilegiando a leitura e a construção de sentidos, valendo-se dos multiletramentos, cuja significação articulada pelo Grupo de Nova Londres, apresentada por Rojo (2013), aponta que é preciso envolver dois tipos de “multiplicidade” das práticas de letramento contemporâneas: “por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) também apontam diretrizes para o trato multimodal da linguagem em ambiente escolar:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. [...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem (BRASIL, 1998, p. 24).

Partindo desse pressuposto, esse projeto visará tal fim, pois irá valer-se da leitura de textos da literatura sergipana a fim de motivar a compreensão crítica e social apoiada na produção de sentidos a partir de *links*, do hipertexto.

2.3 Hipertexto: instrumento para promoção de sentido

A leitura e a escrita em ambiente digital tornam-se mais atrativas devido ao caráter dinâmico e interativo que o meio proporciona e especialmente por tornar o leitor independente para os rumos da leitura que quiser fazer e coautor no processo da escrita textual ao demarcar comentários, inserir impressões e produzir *links* que se interligam na página digital para a produção de sentidos, gerando o hipertexto. Defende Beaudouin (2002) *apud* Rojo (2013) que

O texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos (ROJO, 2013, p. 20).

Sobre o hipertexto, Theodore Nelson (1993), cunhador do termo, *apud* XAVIER (2013) define-o de duas formas: a primeira, dizendo que “trata-se de um conceito unificado de ideias e de dados interconectados de modo que podem ser editados no computador”; a segunda, “uma instância com a qual se pode (re) ligar ideias e dados” (XAVIER, 2013, p. 144). Nelson achava necessário produzir um mecanismo de acesso total ao conhecimento. Por isso, criou o projeto Xanadu, nele “o hipertexto se liga basicamente a um sistema de escrita não-sequencial, que funcionaria da mesma forma que a mente humana, isto é, por associações, em que um item puxa o outro, encadeando-se ao próximo item, formando uma grande rede de conexão” (XAVIER, 2013, P. 145-146).

Todavia, o projeto Xanadu não saiu do papel e na década de 1960, Douglas Engelbart pôs em prática. Construiu um sistema “baseado em hipertexto, no qual textos, imagens e vídeos eram apresentados de forma conjunta e interativa. Esse sistema permitia ao usuário acessar todos esses elementos semióticos de modo não-linear e colaborativo” (XAVIER, 2013, P. 146-147). Criando, assim, o hipertexto.

Levy (1993) também define hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de

gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LEVY, 1993, p. 33). Corrobora Santaella (2007, p. 300) ao afirmar que se trata de uma associação de “vínculos não lineares, interligados por conexões conceituais (campos), indicativos (chaves), ou por metáforas visuais (ícones)”, na qual esses elementos estão a um clique de gerar um novo percurso de leitura, totalmente interconectados. Conforme Marcuschi (2007), “o hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço” (MARCUSCHI, 2007, p. 146).

Nesse olhar, Xavier (2013) colabora que

Hipertexto é a tecnologia enunciativa inédita e exclusiva da qual emerge o modo de enunciação digital. Trata-se de mais uma tecnologia enunciativa que possui um modo próprio de se constituir, dispor, compor e superpor significações. Essas, entrelaçadamente, são abordadas pelo sujeito a partir de uma plataforma de acesso – a tela do computador ou outro aparelho digital equivalente. [...] a linguagem digital efetuada no hipertexto tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções sensoriais jamais experienciadas utilizando qualquer outra linguagem analógica (XAVIER, 2013, p. 181).

Na visão de Xavier (2013) é “como uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Além disso, “o hipertexto apresenta-se como um espaço semântico a explorar ou a construir pela intervenção construtiva e/ou exploratória de quem desejar se aventurar pelos seus labirintos” (XAVIER, 2013, p. 157). Corrobora Kalinke (2003) que o hipertexto é

A navegação a partir de textos, imagens, vídeos e quaisquer outros elementos que permitam acessar novas informações de forma interativa e direta. Utilizando os hipertextos, cada aluno pode seguir por caminhos diferentes dentro de um mesmo assunto, chegando a resultados semelhantes, mas de forma individualizada, que respeite as suas particularidades e especificidades (KALINKE, 2003, p. 43).

Essa ótica exposta por Kalinke (2003) aplica-se a proposta pensada para o produto deste trabalho de conclusão final, visto que, apesar de partir de um mesmo texto, cada aluno fará seu próprio percurso de leitura e chegará à compreensão semelhante. É essa nova forma de rever/pensar o texto que o torna atraente na atualidade. A escola precisa inserir-se no contexto digital, pois os alunos

já estão inseridos nesse novo mundo cheio de possibilidades, cores, ritmos e movimento, no qual eles são agentes transformadores e não meros receptores de informações sem contextualização. Xavier (2005) ainda evidencia que

Num ambiente intersemiótico como o hipertexto, o ato de ler/compreender se viabiliza com muito mais totalidade e amplitude, haja vista que, estando esses aparatos midiáticos bem organizados e devidamente inter-relacionados, o usuário, mesmo inconsciente, será beneficiado pela convergência dessas interfaces comunicacionais, já que todas cooperam para fluir a compreensão (...) e quanto mais explícitas as ideias e mais claros os argumentos do autor pelos aparatos sígnicos, maior será o estímulo à participação e ao engajamento do leitor no processo de apreensão da significação (XAVIER, 2005, p. 175-176).

Nessas condições, faz-se importante o trabalho com o hipertexto em sala de aula, principalmente pela sua função multimodal, que condiciona outras formas de texto, além do escrito, como a imagem estática ou em movimento, ícones animados e sons todos embutidos na tela, no texto.

Essa multiplicidade é o que o diferencia da televisão, na qual predominam apenas as imagens e sons; diferencia-se do rádio, que só possui o som; e dos materiais impressos, nos quais predominam a palavra escrita. O hipertexto é capaz de reunir todas essas manifestações de linguagem na tela digital, organizados e lidos de acordo com os desejos, liberdade e interpretações do leitor, valendo-se de *links*, “elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia” (XAVIER, 2013, p. 273), sendo assim, “tijolos básicos da construção do hipertexto” (SANTAELLA, 2007, p. 307). Além de valer-se também do *hyperlink*, “um conector especial que aponta para outras informações disponíveis, e é o capacitador essencial do hipertexto” (Idem, p. 316). A autora ainda complementa que “ao ser acessado, o espaço da página, que deve se fazer entender por si só, compreende o espaço entre o início da leitura e a próxima possibilidade de vincular documentos, ou seja, o próximo link” (Idem, p. 307).

Sob a utilização do hipertexto, surgem novos percursos de leitura e, consequentemente, novos perfis de leitor, principalmente, o leitor participativo, colaborador no processo de compreensão da leitura e até mesmo no processo de escrita/reescrita. A este processo, Jenkins (2007) *apud* Rojo e Barbosa (2015) nomeou de “cultura da convergência”, que ocorre em virtude do novo paradigma que

impulsiona a produção de novas informações e, por conseguinte, estabelecem novas conexões. Refere-se, assim, “a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente” (Idem, 2015, p. 120).

Assim, diante de tantos modos de o leitor se apossar da leitura, Ribeiro (2007) defende que

O fato é que o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo (RIBEIRO, 2007, p. 136).

Desse modo, valendo-se da leitura multimodal e da produção hipertextual, os sentidos gerados pelo texto literário podem ser evidenciados, de forma dinâmica, multimodal, interativa e motivadora. Para a produção de hipertexto instrucional, é preciso valer-se de estruturas discursivas, as quais Santaella (2007) apresenta:

- a. Estruturas textuais com alta coesão. São estruturas que partem de uma visão linear da cognição e fazem uso de metáforas mentais análogas aos livros. Nessas estruturas o usuário salta para informações relacionadas, mas volta sempre para os pontos exatos em que começou a procurar a informação adicional.
- b. Estruturas textuais modulares. Consideram que a mente humana trabalha em blocos e são compostas principalmente de módulos independentes.
- c. Estruturas textuais hierárquicas. Apresentam uma configuração em rede e encorajam o estabelecimento de relações entre diferentes significados e pedaços de informação.
- d. Estruturas textuais multitemáticas. Apresentam grande variedade de opções para organizar a informação. Elas podem ser usadas para cruzar informações verbais e visuais e pensadas como multidimensionais, o que corresponde à metáfora do livro eletrônico (SANTAELLA, 2007, p. 313-314).

Para desenvolver esse trabalho, as estruturas discursivas recomendadas são as de alta coesão, pois o aluno produtor e leitor faz a ligação cognitiva de modo linear, ou seja, lendo diretamente, linha após linha, horizontalmente; e volta ao ponto de onde parou, retomando ou produzindo outra ligação, neste caso, a reflexão/compreensão a respeito do conto lido. É fato que a literatura local ainda

precisa ser muito discutida, principalmente, em âmbito escolar. Esse é um passo importante, conforme corroboram Aguiar e Bordini (1988) ao afirmar que

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. [...] Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 16).

Nessas bases, nota-se que a escola escolhida para execução deste trabalho, até então, não havia cedido espaço às discussões ou sequer às apresentações da existência da literatura sergipana, tanto que a maioria dos alunos mal conhece ou sabe da existência da literatura do lugar em que vivem, mesmo havendo livros desse gênero na biblioteca escolar. Faz-se necessária a exploração destas obras em ambiente escolar, espaço de socialização de saberes acadêmicos e socioculturais.

Diante desse pensamento, Aguiar e Bordini (1988) ratificam a importância da leitura literária em ambiente escolar:

A ampliação do conhecimento que daí [da leitura literária] decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 10, grifo nosso).

É preciso fazer saber a todos da existência e da riqueza dessas obras regionalistas, nas quais a identidade do povo se constrói e é construída e a cultura influencia e é influenciada, como uma via de mão dupla, literatura e sociedade num exercício pleno de arte e cidadania. Essa é a função da escola, enquanto agente formador e socializador.

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados nesse TCF obedecem a duas etapas de aplicação da pesquisa: na primeira, tratamos da descrição e de sistematização de oficinas de leitura e produção hipertextual, com o objetivo de esboçarmos os passos a serem cumpridas no segundo momento pelo aluno; na segunda etapa, que compreende um novo capítulo – a análise de dados – tomamos como propósito analisar e descrever o modo como os alunos aplicaram o roteiro pré-estabelecido, descrito no caderno pedagógico.

3.1 A escola

Com relação à instituição, a escola é de nível fundamental, funcionando, no turno da manhã, com o fundamental I, e, no turno da tarde, com o fundamental II. Em ambos os turnos, o programa Mais Educação está presente e, aos sábados, funciona o projeto Escola Aberta.

O espaço escolar é de pequeno porte, possui apenas 06 salas de aula. Apesar disso, possui laboratório de informática amplo, com 21 computadores, destes 2 estão sem funcionar. Os professores dispõem de *data show* com tela de projeção, *notebook*, um computador com projeção, retroprojetor, câmera digital, filmadora, além dos *laptops* do programa Um Computador por Aluno (UCA), de uso dos discentes. Dispõem também de rede *Wifi* aberta no ambiente escolar, mesmo que, algumas vezes, não esteja apta para uso.

Além disso, possui uma biblioteca, com um acervo razoável de obras infantis, infanto-juvenis e alguns romances. Livros de literatura sergipana só uns quatro títulos diferenciados de romances e um livro com coletânea de poemas e recortes de textos em prosa. O espaço escolar ainda conta com quadra esportiva e parquinho infantil recém-construídos. O uso de celulares não é permitido no ambiente escolar, de acordo com o regimento interno, a não ser a prévio pedido do professor para a autorização pela equipe gestora para uso didático.

3.2 Público-alvo

A elaboração do material didático foi pensada analisando a situação da turma que acompanho desde 2013. Ao perceber a interação e maior interesse dos alunos nos trabalhos voltados para a tecnologia, além da dificuldade que possuem em estudar bem o texto para compreender seus sentidos, resolvi trazer uma proposta de incentivo à leitura, especialmente a leitura literária sergipana, e de produção de hipertexto a partir da compreensão leitora.

Quanto ao contexto socioeconômico, os alunos, em sua maioria, moram no mesmo conjunto da escola e alguns vem de povoados próximos. Possuem a faixa etária de 14 a 17 anos. Alguns pais, aparentemente, têm uma vida socioeconômica estável, outros dependem exclusivamente de auxílios dos programas sociais para sobreviver. Boa parte desses pais costuma manter contato com a escola e com os professores, contribuindo para um bom relacionamento família/escola.

Com relação à prática leitora, apesar de haver um projeto institucional de incentivo ao ato de ler, poucos alunos participam positivamente. Nas leituras mediadas em classe, eles interagem bem, mas nas leituras dos paradidáticos extraclasse reclamam e muitos não as fazem devidamente, mesmo com incentivos e motivações.

O público-alvo desse projeto também interage bem com a tecnologia, praticamente todos tem acesso às ferramentas digitais. Além disso, por a escola ser contemplada pelo projeto federal Mais Educação, os alunos participam de aulas de informática no laboratório da escola, o que possibilitou a inserção ao mundo digital para muitos que não tinham ou tem condições de ter algum aparelho em casa.

Portanto, apesar de o projeto estar contemplando apenas uma determinada turma, com determinada faixa de idade, não impede que seja usado em outras turmas para serem trabalhados outros tipos de leitura. Cabe ao professor conhecedor de sua turma, saber o que deve ser ou não aplicado para determinado público alvo.

3.3 A proposta

Partindo do pressuposto de que o público-alvo desse trabalho participa da cultura participativa, pregada por Jenkins (2009) *apud* Rojo e Barbosa (2015), conceito apresentado e discutido na fundamentação teórica, devido ao fato de que muitos são colaboradores em páginas de “fãs”, nas quais participam ativamente da produção textual colaborativa no ciberespaço, esta pesquisa começou a ser delimitada. Observa-se que a leitura e a produção de texto em ambiente digital tornam-se mais atrativas.

Neste aspecto, o produto final deste trabalho consistirá em um caderno pedagógico, o qual conterá algumas oficinas, descritas no capítulo 4. Essas oficinas nortearão as análises dos textos, tanto com relação à sua literariedade e quanto à sua função sociocultural, trazendo-lhes uma ressignificação, amparada na produção de hipertextos (*links*), utilizando o computador e a Internet com seus recursos de mídia (áudio, vídeo, imagens), bem como as ferramentas do *Word* (digitação, gráfico, tabelas) numa reescrita motivada, criativa e hipertextual, na tentativa de provar a compreensão que os discentes fizeram da leitura literária, representada nessa proposta pelo conto sergipano “Barba de arame”, de Antônio Carlos Viana, cujos trechos relevantes para esta proposta estão transcritos no capítulo 4.

Os PCN de Língua Portuguesa reforçam a importância do trabalho com o hipertexto em sala de aula, pois,

Por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens, como imagem, som, animação com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista (BRASIL, 1998, p. 90-91).

Essa proposta ganha visibilidade, pois segundo Knobel e Lankshear (2002) *apud* Rojo (2013),

O ler e o escrever mediados por novas tecnologias digitais se tornam atividades ainda mais complexas, pois a internet requer que os usuários julguem textos complexos, que combinam gráficos, comentários, afirmações avaliativas, imagens, vídeos, além de aprender a obter mais informações sobre o material, o que é necessário para assistir, ouvir, ler, refletir e se comprometer com a adesão ou não a certos discursos (ROJO, 2013, p. 43).

Porém, antes de procederem ao ato de ler, os educandos deverão ter como pré-requisito o conhecimento do gênero textual conto, a fim de facilitar o entendimento global do texto e perceber as intenções do autor diante das características do referido gênero. *A priori*, precisam entender as pistas que o título sugere, até mesmo para ter uma noção do que se trata o texto ou para perceber o leque de significações que a linguagem proporciona em suas entrelinhas. Além de investigar a vida do autor, a fim de entender o contexto no qual está inserido, o que pode ser bem útil para uma melhor compreensão do texto. Além disso, as oficinas serão de leitura mediada pelo professor, pois pensa Kleiman que

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 1993, p. 24).

De posse dessas leituras, que não se restringem apenas ao texto em si, mas ao contexto sócio histórico de produção, faz-se uma nova leitura, coletivamente agora, intencionando a análise minuciosa dos elementos linguísticos e extralinguísticos.

Depois de exploradas essas leituras, como trabalho final, deverão, com o auxílio do computador conectado à Internet, acessar *links*, que favoreçam a compreensão do texto, por exemplo, *links* que demonstrem a biografia do autor, que tragam o verbete com a significação de alguma palavra em desuso ou de significado desconhecido, que apresentem relatos de experiências semelhantes à retratada na obra, dentre várias outras possibilidades que o texto literário proporciona e trazê-los ao conto em forma de *hiperlink*. Além disso, a produção dos *links* ativa o conhecimento metacognitivo do aluno, pois serão feitos a partir da compreensão do conto lido. Conforme Leffa (1996),

A metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura. Leitores fluentes têm mais consciência de seus comportamentos de leitura. Podem identificar, analisar e discutir suas atividades metacognitivas. São mais capazes de avaliar sua própria compreensão, selecionar as melhores estratégias de reparo e aplicar as estratégias selecionadas para resolver um problema. Demonstram certos comportamentos ativos como reler, ler com atenção no significado, ler de modo seletivo e ajustar a velocidade de leitura. São mais capazes de identificar problemas de compreensão e resolvê-los. Possuem mais flexibilidade para ajustar a leitura a objetivos específicos (LEFFA, 1996, p.63,64).

Assim, combinando as estratégias metacognitivas à proposta interacionista, este trabalho ganha mais atratividade, pois um pode colaborar com o outro no momento da releitura e gerar compreensão. Por isso, a análise textual, a pesquisa e a produção de hipertexto poderá ser feito em pequenos grupos, de modo a motivar a interação entre eles, visto que a aprendizagem só se efetiva na interação com o outro.

Essa é a visão geral da proposta. No caderno pedagógico, será possível visualizar as etapas, inclusive com a demonstração, numa análise de um conto sergipano “Água Fria”, de Vladimir Souza Carvalho *apud* Nascimento (1998, p. 143-145), na antologia denominada de *Prosa Sergipana*, cujo texto está transcrito ao fim das etapas e já transformado em hipertexto, cuja visualização dos *links* só será possível ao acessar o arquivo digital, anexado às cópias desse trabalho.

3.4 Contos analisados

Os textos selecionados para esse trabalho pertencem ao gênero textual Conto literário, por seu caráter narrativo breve, direto e repleto de conotação, esta, presença constante em textos literários, pois, de acordo com Bosi (1977), “a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades de ficção. E mais, o mesmo modo breve de ser compele o escritor a uma luta mais intensa com as técnicas de invenção, de sintaxe compositiva, de elocução” (BOSI, 1977, p. 07).

Além disso, os dois contos escolhidos pertencem à Literatura Sergipana contemporânea, nos escritos de Antônio Carlos Viana e Vladimir Souza Carvalho, dois premiados e renomados escritores de Sergipe. Os textos traduzem uma preocupação com temáticas sociais, como a questão de gênero, a pedofilia e a exploração sexual de menores, atendendo a mais um critério desse trabalho, que é a formação cidadã dos alunos.

O conto que encabeçou a proposta-piloto, “Água fria”, de Vladimir Souza Carvalho, propunha, além da estética literária, uma discussão social voltada à violência contra a mulher e alerta para a necessidade de divulgação do amparo legal para as mulheres violentadas, como a lei Maria da Penha.

Além desse, o conto “Barba de arame”, de Antônio Carlos Viana, por a linguagem empregada em seus contos dar voz ao personagem, como numa confissão na qual nós, leitores, somos os ouvintes, a linguagem empregada é bem informal, às vezes, até vulgar, mas com um cunho social-reflexivo inquestionável e inigualável. Apesar da narrativa com enredo denso, repleto de violência, sempre relacionada a algum agente social, percebe-se que O conto traz à tona um caso de violência à mulher também, mas nesse caso, numa criança, como vítima de pedofilia. O texto narra de forma tão inocente e revoltante o abuso sexual à menor.

Bosi, desde a década de 70, já vislumbrava o conto contemporâneo como explorador desses temas sociais, pois a literatura enquanto literatura não pode fugir desses temas que circundam a sociedade, até mesmo os mais cruéis e vergonhosos, mas sem parecer uma notícia jornalística e com altas doses de lirismo, de arte literária. Segundo o autor,

É muito provável que o conto oscile ainda por muito tempo entre o retrato fosco da brutalidade corrente e a sondagem mítica do mundo, da consciência ou da pura palavra. Essas faces do mesmo rosto talvez componham a máscara estética possível para os nossos dias; e a literatura, enquanto literatura-para-a-literatura, não tem meios de superá-la. Poderá representá-la, exprimi-la, significá-la. E vivê-la e sofrê-la, até desafiá-la. Arrancá-la, não (BOSI, 1977, P. 22).

Nessas condições, entendemos que, além de promover a exposição da estética literária e da reflexão social presente nas obras, é preciso inserir estudos sobre a literatura regional em sala de aula também, para que o sentimento de pertencer àquela cultura se fortaleça. A literatura sergipana, especialmente, apesar de possuir inúmeros escritores e textos belíssimos, de uma riqueza singular, ainda não é reconhecida como deve no âmbito da literatura nacional e, principalmente, no próprio estado. Isso devido ao seu processo de criação literária ter ocorrido de forma lenta, inicialmente, pela dificuldade de formação de intelectuais no estado, fruto de sua colonização, e também por seus escritores estarem presos a uma ideologia literária e cultural externa a Sergipe, tanto que só ganharam reconhecimento quando estavam fora do estado.

A escolha de textos em prosa da literatura regional procurou levar em conta a motivação que teriam por ler, principalmente, pela proximidade da realidade do aluno-leitor, com um linguajar característico, local, pelo caráter narrativo baseado em histórias que constituem a preservação da memória cultural da região, na qual

poderão inferir sobre a linguagem e o vocabulário escolhido, sobre o modo de organização linguística, sobre a temática que o encabeça e, principalmente, atribuindo-lhe sentidos de contextualização, tornando a prática de leitura efetiva. A inferência se dará pelas discussões feitas em sala sobre a leitura pontuada e pelo uso de uma ferramenta digital, o hipertexto.

3.5 Procedimentos metodológicos

A pesquisa, realizada numa escola da rede estadual de Sergipe, investigará o nível de significação que os alunos do 9º ano do ensino fundamental dão ao texto, mais especificamente ao gênero conto literário de escritores sergipanos, que por possuir características bem peculiares, típicas da linguagem literária, possibilita muitos “vazios” para que o leitor dialogue com o escrito e, a partir de seu repertório sociocultural, os preencha, afinal,

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 14).

O trabalho de incentivo à leitura literária sergipana se dará, como já apresentado antes, para motivar participação e inferências socioculturais dos discentes e utilizará o ambiente digital como ferramenta propulsora de interesse e novos desafios, principalmente explorando a leitura e a escrita.

Por essa razão, este TCF pretende valer-se dos multiletramentos, especificamente, o letramento literário e digital, usando como estratégia o hipertexto e suas condições de produção, privilegiando a leitura e a escrita colaborativa, além de valer-se das múltiplas semioses possibilitadas pelo ambiente digital, como veremos no Caderno Pedagógico, no capítulo seguinte, produto contendo oficinas, preparadas com base na teoria discutida no capítulo anterior.

4. CADERNO PEDAGÓGICO

4.1 Apresentação

Nessa era interconectada, as informações estão por toda a parte numa rede de conexões, compartilhada por milhões em milésimos de segundo. Esta é a realidade da maioria de nossos alunos. É inegável o letramento digital que eles possuem e a facilidade com que mexem nos celulares, *tablets*, computadores, cada vez mais modernos.

Diante dessa realidade, por que não, professor, utilizar essa potencialidade digital para a sala de aula em prol de mais conhecimento e troca de saber? Como utilizar as diversas informações que circulam na rede para produzir significação do texto literário? Por que não apresentar a função social da literatura, consolidando-a como arte e agente de transformação social a partir do conto literário?

Neste viés, a literatura sergipana terá seu papel de destaque neste trabalho, sobretudo na leitura de dois contos, um de Vladimir Souza Carvalho, na proposta-piloto e de Antônio Carlos Viana, na aplicação da proposta. A escolha foi de extrema relevância, pois ambos utilizam em suas prosas um recorte tão realista de situações tão cruéis, mas que surpreendem o leitor pela verdade contida ali, mesmo sem compromisso de contê-la, e pela elegância que usa ao escrever sobre fatos tão socialmente negligenciados, talvez pela vergonha de falar sobre eles ou pela marginalidade que suas personagens se encontram. Usam a brutalidade nas cenas de violência contra a mulher, abuso sexual da criança e a degradação do ser humano, sempre utilizando um recurso que dá vida e voz às personagens.

Não podemos privar nossos alunos de discussões dessa natureza, até porque eles precisam entender/falar sobre essa temática para que melhor possam se defender físico e criticamente e agir, caso precise, a respeito do assunto em foco. Caso a escola negligencie informações/discussões sobre assuntos dessa natureza, negligenciará a formação crítica do aluno, além de perpetuar uma visão preconceituosa e submissa da mulher ou de ocultar um problema social gravíssimo que é o abuso sexual de menores.

Através da arte literária, esses temas podem ser tratados de modo reflexivo e os textos escolhidos proporcionam isso, pois a impressão gerada pela

leitura é a de que a personagem, muitos casos, narradora dos fatos, grita, apela para que seja vista, ouvida, ajudada, aconselhada; apela para que o leitor seja ou se torne um cidadão crítico e consciente e transforme aquela realidade, ali desnudada. Todas essas sensações alcançadas com uma linguagem simplória, invasiva, com uma pontuação impecável e de fácil leitura, além de proporcionar os vazios que a literatura proporciona para que o leitor a preencha a seu bel-prazer, em poucas páginas e valendo-se da proeza do poder de síntese e de surpreender que o contista precisa ter.

Para que isso seja visualizado em um texto, cabe ao educador saber se colocar diante da leitura para que possibilite ao aluno também um posicionamento a respeito ou uma reflexão sobre o assunto exposto no texto. Xavier (2007) elenca alguns procedimentos que o professor deve adotar, caso se convença da “obsolescência do ensino instrucional”, no qual apenas ele detém conhecimento a ser partilhado e os alunos meros receptores desse saber, e se converta à chamada aprendizagem (re)construtivista, teoria que fundamenta este trabalho, conforme discutido na fundamentação teórica, apontando sua importância na construção do conhecimento pelo aprendiz. São estes:

- a) Refletir sobre as questões mais relevante de um certo conteúdo a ser trabalhado;
- b) Escolher os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes;
- c) Analisar criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponibilizadas pelas TIC;
- d) Imaginar formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos com a turma (XAVIER, 2007, não paginado).

A perspectiva apresentada por Xavier (2007) parte da teoria da aprendizagem (re)construcionista, que tem como ponto de partida o construtivismo piagetiano e defende a aprendizagem centrada na (re)construção do conhecimento pelo próprio aluno, levando-o a evitar a aquisição acrítica da informação trazida pelo professor, internet ou qualquer outra fonte. Antes, o aprendiz deve procurar refletir a informação e reorganizá-la como achar conveniente e conforme suas necessidades sociais e cognitivas. Ainda afirma o autor que

O professor que assim procede [que utiliza os procedimentos acima citados] reconhece que as tecnologias digitais e a comunicação interativa na rede ampliam incomensuravelmente a relação do sujeito com o saber e potencializa certas capacidades cognitivas (memória, imaginação,

percepção e raciocínio) e as formas de expressão linguísticas (além da verbal, agrega consubstancialmente a linguagem visual e sonora) nas superfícies de visualização como telas, monitores, visores de celulares e displays diversos (XAVIER, 2007, não paginado) [grifo nosso].

Parte desse pressuposto o trabalho com o hipertexto, ferramenta colaborativa no processo de aprendizagem, cujo percurso de produção depende das estratégias utilizadas pelo aprendiz para mostrar a compreensão decorrente da leitura.

No entanto, caso a escola na qual o professor pretende utilizar esta proposta não possua recursos tecnológicos, não impede que a ideia apresentada nesse trabalho seja posta em prática, pois podemos adaptá-la, partindo da ideia inicial de Hipertexto, proposta por Nelson (1997) em seu projeto Xanadu, comentado nas considerações teóricas dessa pesquisa, na qual, para o idealizador, o hipertexto está ligado “a um sistema de escrita não sequencial, que funcionaria da mesma forma que a mente humana, isto é por associações, em que um item puxa outro item, encadeando-se ao próximo item, formando uma grande rede de conexão” (XAVIER, 2013, p. 145-146).

Eis o que veremos abaixo, passo a passo, na leitura e interpretação do texto literário sergipano, especificamente, na pesquisa e na produção de hipertexto, numa proposta de oficinas com duração de 10 aulas, para o 9º ano do ensino fundamental.

4.2. Objetivo geral da proposta pedagógica

Esse caderno pedagógico objetiva lançar uma proposta pedagógica com o uso das tecnologias de informação e conhecimento a fim de proporcionar a leitura dinâmica e crítica de textos literários a partir da mediação e da reflexão de estratégias para a compreensão textual, refletida na produção de hipertexto, valendo-se da multimodalidade, para, assim, gerar uma aprendizagem significativa para a vivência escolar e social no exercício da cidadania.

4.3. Percurso metodológico a ser aplicado nas oficinas:

Este trabalho propõe reflexão e prática acerca do trato com a leitura, principalmente do texto literário, motivando uma incursão pelo letramento digital, valendo-se dos multiletramentos e da multimodalidade na produção de hipertexto a partir da compreensão leitora do conto sergipano, carregado de literariedade, cultura e crítica social. Toda a proposta está exposta em seis oficinas de leitura, pesquisa, produção e exposição dos trabalhos feitos.

O percurso metodológico das oficinas é composto de atividades que visem a um trabalho dinâmico, de reflexão sobre leitura e de prática escritora nas aulas de Língua Portuguesa, dinamizando-a e a tornando atrativa ao aluno e, principalmente, promovendo aprendizagem significativa.

A sequência metodológica está disposta de acordo com as etapas abaixo:

✓ Oficina 1 – As atividades desenvolvidas nessa oficina, proporcionará ao aluno conhecer um pouco o estado onde vive. Como a leitura literária será de um conto sergipano, a motivação à leitura será a apresentação de elementos naturais, culturais e artísticos do estado de Sergipe, buscando interação e percepção do valor que eles dão à cultura do lugar onde vivem;

✓ Oficina 2 – A oficina promoverá o contato com a literatura. Inicialmente, explicando o significado desta, como também apresentando os principais autores e obras sergipanos do passado e contemporâneos, visando o conhecimento da arte literária produzida por conterrâneos.

✓ Oficina 3 – Esta oficina proporciona o momento de leitura do conto sergipano escolhido de forma mediada, dinâmica e interativa, a partir das inferências feitas pelos alunos no ato de ler em voz alta;

✓ Oficina 4 – A compreensão da leitura realizada pelos alunos na oficina anterior possibilita a aplicação desta oficina que é a de pesquisa na internet de informações, notícias, charges; podem gravar, com o celular, vídeos e áudios com depoimentos relacionados à interpretação temática do conto lido, salvando as pesquisas sempre em pen drive;

✓ Oficina 5 – No laboratório de informática, finalmente, irão produzir hipertextos das partes mais relevantes do conto, aquelas que carecem de maiores esclarecimentos, como interpretação temática, verbete desconhecido, um ditado

popular regional, uma expressão conotativa, uma expressão usada fora da norma padrão da língua portuguesa.

✓ Oficina 6 – Esta oficina propõe a exposição dos trabalhos na escola, podendo ter este trabalho extrapolado dos limites da sala de aula e promover uma campanha social na comunidade escolar sobre o assunto discutido no conto, no caso deste trabalho, a exploração sexual de menores.

4.4 Recursos utilizados

O professor, nas oficinas, além do acesso à internet, fará uso dos seguintes materiais:

- ✓ *Data show*;
- ✓ Computadores conectados à Internet;
- ✓ Cópia dos textos utilizados, nesse caso, dos contos sergipanos;
- ✓ Dicionário de Língua Portuguesa;
- ✓ Celular ou *tablet* para possíveis gravações de áudio ou vídeo;

4.5 Oficinas de leitura e produção de Hipertexto: proposta-piloto

Conforme descrito na metodologia, este TCF contará com uma proposta-piloto, como forma de guiar os alunos para o aprendizado e a produção do hipertexto, de modo mediado, dialogado e interativo. Além disso, faz parte do processo interativo do ensino a apresentação das atividades propostas para o aprendiz, incluindo o objetivo que o professor pretende alcançar com este trabalho.

Nota-se que o aluno estando ciente de tudo o que ocorrerá, poderá se sentir como parte integrante do trabalho, colaborador direto, podendo inferir com sugestões, ser atuante nas atividades e favorecer a troca de experiências, especialmente, porque no trato com os aparatos tecnológicos, muitas vezes, mostra que sabe manusear equipamentos, suportes e conteúdos bem mais que o próprio professor. Assim, o discente percebe a relevância de seus estudos para a sua aprendizagem e para a troca de saberes em sala de aula e vê que pode ser muito útil no processo de ensino-aprendizagem e não apenas um mero receptor de tarefas e informações.

4.5.1 Oficina 1: Motivação à leitura do conto

O professor, esta oficina com duração de 1 hora/aula, de 50 minutos, partiu da problemática encontrada na turma analisada para esse trabalho, pois muitos alunos afirmavam não reconhecer o estado de Sergipe em suas belezas naturais e criações arquitetônicas e culturais. Para a mostra, poderá usar como recurso didático:

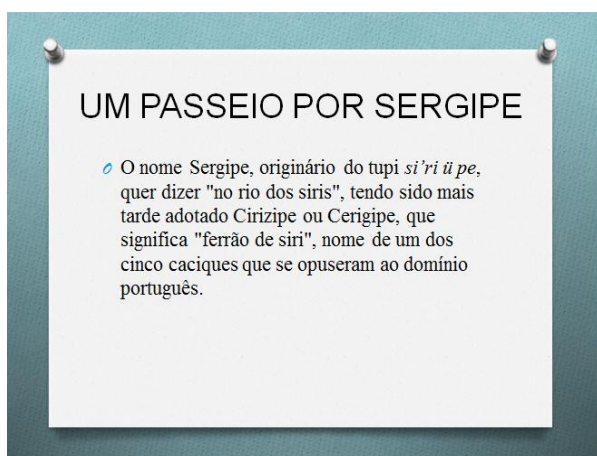
- ✓ Projetor ou painéis;
- ✓ Imagens de pontos turísticos do estado, expostas em slides ou em cartolina (caso o recurso tecnológico não seja possível).

Objetivo:

- ✓ Reconhecer cenários da natureza e a cultura sergipana a partir de fotos, dialogando com os alunos sobre os elementos com os quais vivenciam socioculturalmente.

4.5.1.1 Descrição das atividades:

1. Mostra de imagens de cenários naturais e representativos da cultura da cidade de Simão Dias e de Sergipe, em slides no projetor. Ressaltando que as imagens foram retirados de sites de domínio público, conforme pesquisa no Google e do site do Museu da Gente Sergipana.



Fonte: A autora (Slide 2, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 1, oficina 1)



Orla da praia de Atalaia, Aracaju-SE.

Fonte: A autora (Slide 3, oficina 1)



Pirambu-SE

Fonte: A autora (Slide 4, oficina 1)



Vilarejo Terra Caída-SE.

Fonte: A autora (Slide 5, oficina 1)



Praia do Saco-SE

Fonte: A autora (Slide 6, oficina 1)



Praia em Estância, SE

Fonte: A autora (Slide 7, oficina 1)

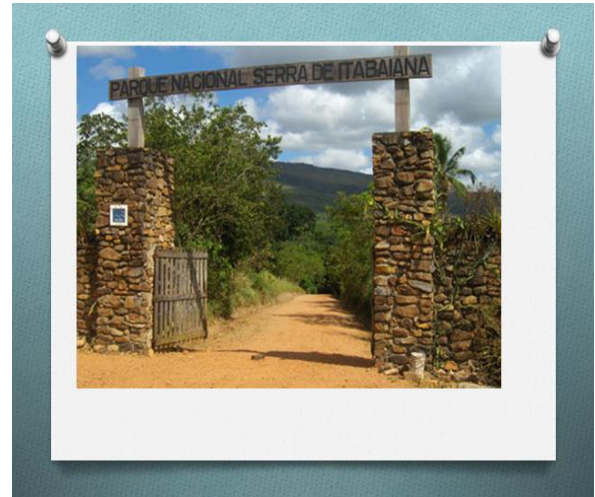


Praia da Caueira, Itaporanga-SE

Fonte: A autora (Slide 8, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 9, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 10, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 11, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 12, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 13, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 14, oficina 1)



Antigo Farol - Marinha - Farolândia, Aracaju-SE

Fonte: A autora (Slide 15, oficina 1)



Cidade histórica de Laranjeiras-SE

Fonte: A autora (Slide 16, oficina 1)



Praça de São Francisco, em São Cristóvão (23 km de Aracaju), nomeada como o mais novo Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Fonte: A autora (Slide 17, oficina 1)



Museu da Gente Sergipana, Aracaju-SE

Fonte: A autora (Slide 18, oficina 1)



Praça da Matriz, Simão Dias-SE

Fonte: A autora (Slide 19, oficina 1)



Quadrilhas, tradição em todo o estado

Fonte: A autora (Slide 20, oficina 1)



Barco de Fogo, Estância-SE

Fonte: A autora (Slide 21, oficina 1)



Exposição Lambe Sujo x Caboclinho, grupos folclóricos de Laranjeiras-SE

Fonte: A autora (Slide 22, oficina 1)



Mamulengos de Cheiroso (SE)

Fonte: A autora (Slide 23, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 24, oficina 1)

MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS EM SERGIPE

- | | |
|------------------------|--------------------|
| ◊ <u>Bacamarteiros</u> | ◊ <u>Taieira</u> |
| ◊ Parafusos | ◊ Zabumba |
| ◊ Cacumbi | ◊ Batucada |
| ◊ Cangaceiros | ◊ <u>Sarandaia</u> |
| ◊ Chegança | ◊ Samba de coco |
| ◊ Maracatu | ◊ Pisa pólvora |
| ◊ Reisado | |
| ◊ São Gonçalo | |

Fonte: A autora (Slide 25, oficina 1)

OUTRAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS SERGIPANAS

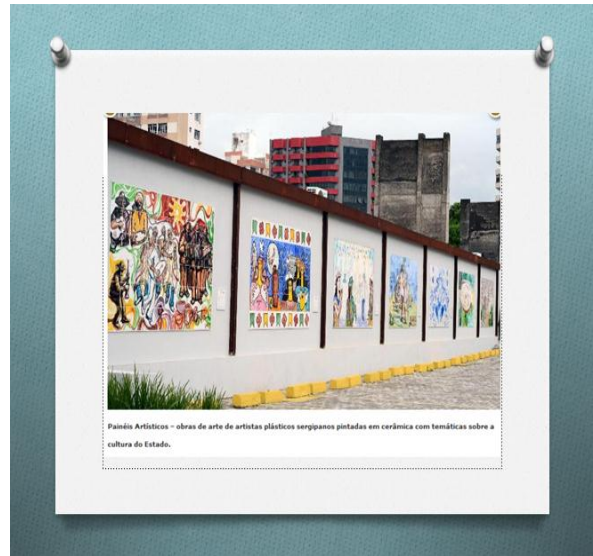


Título: Sergipe em festa, Artista: Mônica Schneider

Fonte: A autora (Slide 26, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 27, oficina 1)



Fonte: A autora (Slide 28, oficina 1)

1. Após exposição de cada imagem, questioná-los:

- ✓ Conhecem algum lugar retratado nas imagens?
- ✓ Lembram-se de algo que lhe reporte a algum lugar daqueles representados?
- ✓ Participou de algum evento tradicional apresentado nos slides?
- ✓ Conhece algum grupo folclórico apresentado?
- ✓ Já viu alguma apresentação?
- ✓ Houve algum elemento nos slides que mais chamou atenção?
- ✓ Por que interessou?
- ✓ Há outros locais ou outras representações diferentes das expostas que conhece e gostaria de retratar uma experiência?

2. Depois das discussões a respeito dos slides apresentados, questioná-los se houve mudança de opinião com relação ao próprio estado onde vivem.

4.5.2 Oficina 2: Apresentação dos autores da literatura sergipana

Esta oficina surgiu da necessidade de apresentar aos alunos a riqueza da literatura sergipana tão esquecida e negligenciada pelas escolas sergipanas. Para desenvolvê-la, precisaremos de 1 hora/aula, de 50 minutos, e utilizar o projetor para

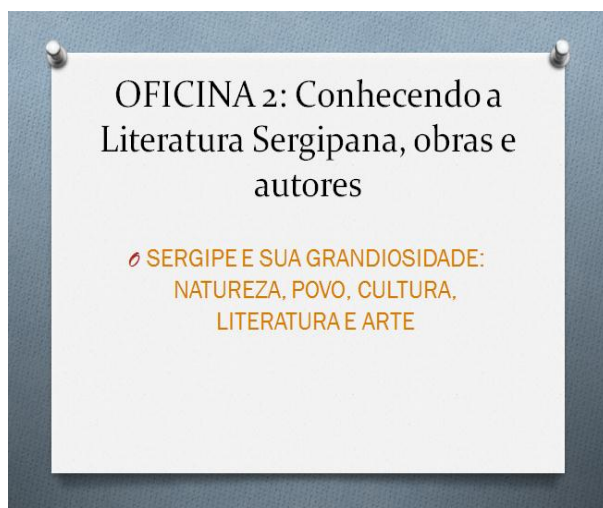
exibição de slides com imagens, biografia e trechos de obras. Caso a escola não possua projetor digital, levar as imagens e trechos impressos em papel ou cartolina.

Objetivo:

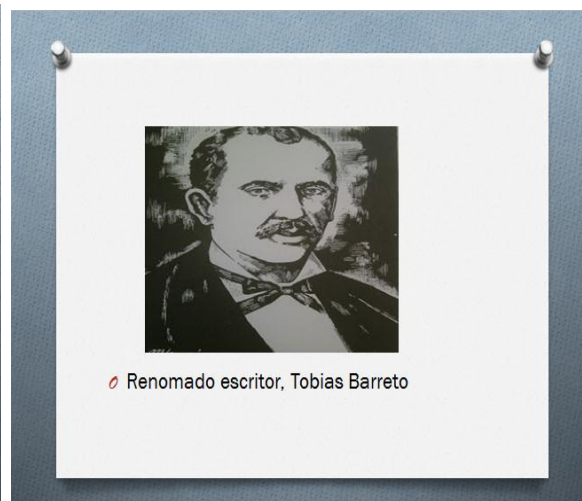
- ✓ Apresentar Sergipe enquanto arte literária, conhecendo a biografia de alguns autores sergipanos de várias épocas, além de visualizar algumas de suas obras.

4.5.2.1 Descrição das atividades:

2. Apresentá-los à literatura sergipana, enquanto manifestação literária regional, voltada a explorar traços das belezas naturais, das tradições culturais e da sociedade sergipana, tanto da cidade como da zona rural, mostrando, em projetor, algumas obras e principais escritores de várias épocas. Ressalta-se que as imagens e os trechos das obras foram retirados de sites de domínio público, conforme pesquisa no Google.



Fonte: A autora (slide 1, oficina 2)



Fonte: A autora (slide 2, oficina 2)

◊ Tobias Barreto de Menezes, poeta, jurista e filósofo, nasceu a 07 de junho de 1839 em Campos do Rio Real, atual Tobias Barreto, em Sergipe e faleceu a 26 de junho de 1889, no Recife, Pernambuco, onde se tornou o chefe da Escola do Recife, na Faculdade de Direito daquela cidade. De 1871 a 1881, o fundador do condoreirismo brasileiro e chefe da Escola do Recife, mais importante movimento intelectual da segunda metade do século XIX.

Fonte: A autora (slide 3, oficina 2)


Poema de Tobias Barreto

Amar

Amar é fazer o ninho,
Que duas almas contém,
Ter medo de estar sozinho,
Dizer com lágrimas: vem,
Flor, querida, noiva, esposa...
Cabemos na mesma lousa...
Julieta, eu seu Romeu:
Correr, gritar: onde vamos?
Que luz! que cheiro! onde
estamos?
E ouvir uma voz: no céu!

Vagar em campos floridos
Que a terra mesma não tem;
Chegamos loucos, perdidos
Onde não chega ninguém...
E, ao pé de correntes
calmas,
Que espelham **virentes**
palmas,
Dizer-te: senta-te aqui;
E além, na margem sombria,
Ver uma corça bravia,
Pasmada olhando pra ti!

Fonte: A autora (slide 4, oficina 2)



◊ Sílvio Romero, Lagarto-SE

Fonte: A autora (slide 5, oficina 2)

◊ Sílvio Romero (Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero) crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira, nasceu em Lagarto, SE, em 21 de abril de 1851, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 18 de julho de 1914.

◊ Sílvio Romero foi um pesquisador bibliográfico sério e minucioso. Preocupou-se, sobretudo, com o levantamento sociológico em torno de autor e obra. Sua força estava nas ideias de âmbito geral e no profundo sentido de brasilidade que imprimia em tudo que escrevia. A sua contribuição à historiografia literária brasileira é uma das mais importantes de seu tempo.

Fonte: A autora (slide 6, oficina 2)

Hermes Fontes

◊ Hermes Floro Bartolomeu Martins de Araújo Fontes, compositor e poeta brasileiro, nasceu em Boquim, Sergipe, a 28 de Agosto de 1888 e suicidou-se no Rio de Janeiro a 25 de Dezembro de 1930.
Compositor. Poeta. Filho de lavradores.

Fonte: A autora (slide 7, oficina 2)

PERFEIÇÃO

Tanto esforço perdido em ser perfeito!
Em ser superno, tanto esforço insone e mudo, vão!
Sonho efêmero; acordo e, esquecida do teu amargurado sonhador...

prodígios de impureza e imperfeição!
Fico-me, noite a dentro, pensando em ti, que dormes,

Vejo, através das sombras, um defeito em cada cousa, e as cousas todas são, para os meus olhos rútilos de eleito,

Ah, Mas, se ao menos, imperfeito é tudo salve-se, às mil imperfeições da vida, a humilde perfeição do meu amor!

Fonte: A autora (slide 8, oficina 2)



Alina Paim, Estância-SE

Fonte: A autora (slide 9, oficina 2)

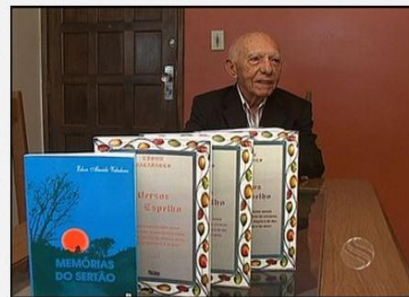
Alina Paim, autora simão-diense

Uma revisão histórica da literatura brasileira permite verificar que a escritora Alina Paim, nascida em Estância a 10 de outubro de 1919, embora tenha produzido dez romances, a saber: Estrada da liberdade (1944), Simão Dias (1949 e 1979), A sombra do patriarca (1950), A hora próxima (1955), Sol do meio dia (1961), a trilogia de Catarina composta pelos romances: O sino e a rosa (1965), A chave do mundo (1965) e O círculo (1965), A sétima vez (1969) e A correnteza (1979), e quatro obras dedicadas ao público infantil, encontra-se praticamente desconhecida.

Fonte: A autora (slide 10, oficina 2)

A literatura dessa escritora sergipana centra-se na luta feminina por melhores condições de vida, nas questões políticas, nas discrepâncias entre a educação pública e a privada, além da situação do idoso. Tudo é narrado considerando o contexto social e psicológico no qual as personagens estão inseridas.

Fonte: A autora (slide 11, oficina 2)



Edson Almeida Valadares, 88 anos, nascido em Simão Dias, pode ser o primeiro brasileiro a ganhar o Prêmio Nobel de Literatura.

Fonte: A autora (slide 12, oficina 2)



Gilberto Amado

Fonte: A autora (slide 13, oficina 2)

Jornalista, político, diplomata, poeta, ensaísta, cronista, romancista e memorialista, nasceu em Estância, SE, em 7 de maio de 1887, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 27 de agosto de 1969.

Fonte: A autora (slide 14, oficina 2)



o Francisco Dantas, Riachão do Dantas

Fonte: A autora (slide 15, oficina 2)

o **Francisco J. C. Dantas** (1941) é natural de Riachão dos Dantas-SE. Ele é um dos nomes de destaque do cenário da literatura contemporânea. Seu trabalho é reconhecido por críticos literários de renome, como *Benedito Nunes*, *Alfredo Bosi*, *João Luiz Lafetá*, só para citar alguns. Seus enredos tratam dos dramas da existência humana, narração que ganha uma característica particular ao fazer uso dos elementos regionais; aspecto que de maneira alguma interfere na qualidade de seus cinco romances. Pois, tem conquistado vários prêmios literários no âmbito nacional e internacional.

Fonte: A autora (slide 16, oficina 2)



o Vladimir Souza Carvalho, Itabaiana-SE

Fonte: A autora (slide 17, oficina 2)

o Nascido em Itabaiana, região central do estado de Sergipe, Vladimir Souza Carvalho é juiz federal e possui uma longa carreira jurídica. O juiz é também o escritor ocupante da cadeira de número 25 da Academia Sergipana de Letras. Escreveu vários livros de contos como "Quando as cabras dão leite" (1971), "Mulungu Desfolhado" (1994), "Feijão de Cego" e "Água de Cabaça" (2003). Vladimir ainda ocupa os "cargos" de historiador e poeta. Uma das suas poesias que traduz bem a beleza de suas obras é sem dúvida "Sinal Verde, trânsito vermelho" publicada em 1972. No folclore: "O Caxangá na história de Itabaiana" (1976), "Apelidos em Itabaiana", "Adivinhas Sergipanas" (1999) e no Direito: "Da Justiça Federal e sua Competência" (1980), "Manual de Judicatura Aplicada" e "Competência da Justiça Federal" (sete edições publicadas). E em preparo, "Manual de Competência da Justiça Federal". Vladimir de Souza colabora ainda com a publicação de artigos no jornal Correio de Sergipe.

Fonte: A autora (slide 18, oficina 2)

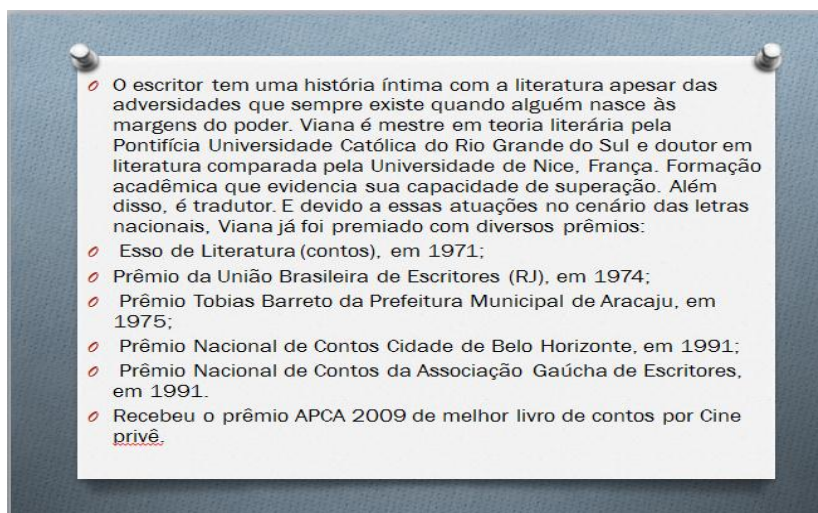


o Antônio Carlos Viana, Aracaju-SE

Fonte: A autora (slide 19, oficina 2)

o O escritor sergipano Antônio Carlos Viana, um dos nomes principais da literatura sergipana, é tido pelos seus leitores como um gentil mestre das letras, visto que ele é muito receptivo com todos interessados não só pelos seus textos como também pela literatura de um modo geral.

Fonte: A autora (slide 20, oficina 2)



Fonte: A autora (slide 21, oficina 2)

3. Após cada exposição, perguntar:

- ✓ Já ouviram falar de algum desses escritores?
- Possa ser que surjam comentários com o nome de algumas cidades ou ruas do estado.
- ✓ Gostaram do recorte de obras apresentadas?
- ✓ Perceberam a representatividade dos escritores sergipanos em nível nacional?

4. Concluir comentando o sobre o panorama da literatura sergipana, que tem pouco destaque em âmbito local, mas, em relação ao reconhecimento nacional é bem maior.

4.5.3 Oficina 3: Leitura literária

Esta oficina é a que possui maior importância nesse trabalho, pois é o ponto de partida para a compreensão do texto e para a produção hipertextual. Terá duração de 2 horas/aula, de 50 minutos cada e para desenvolvê-la é preciso levar cópias do conto e distribuí-las para os alunos.

Para a aplicação dessa oficina, o aluno deverá ter como pré-requisito o conhecimento sobre o gênero textual conto, para, assim, poder compreender as escolhas do autor no momento da produção do texto, facilitando a análise. Optamos em não fazer uma nova oficina sobre o gênero textual Conto, pois este já foi

trabalhado na unidade letiva anterior. Sobre o gênero estudado, por ser uma narrativa ficcional curta, as ações desenvolvem-se num curto espaço de tempo e por essa característica, tudo se faz relevante, cada palavra é uma pista textual para a compreensão; cada informação, cada adjetivo torna-se precioso, especialmente durante a descrição de uma cena, ambiente, pessoa; a pontuação também diz muito sobre o texto, cada sinal está impregnado de significado.

É sabido que a leitura promove a ampliação do conhecimento de mundo, da criticidade e possibilita o debate, imaginação e fruição. Silva e Martins (2010) reafirmam essa importância da leitura e ao perfil do leitor:

Para nos referirmos a um bom leitor, a um leitor bem formado e que tenha prática de leitura, em geral usamos adjetivos como crítico, competente, fluente, experiente, hábil etc. Tais adjetivos estão contidos na ideia de leitor que a escola pretende formar. Para isso, é preciso que a leitura seja uma prática constante nas atividades escolares, a fim de que o aluno – leitor em formação – domine as habilidades de leitura acima referidas. A elas acrescentamos as seguintes (algumas das quais são desdobramentos daquelas): perceber relações entre texto e contexto; reconhecer relações entre diferentes textos; identificar a intenção do texto, sua ideologia ou valores (e posicionar-se em relação a eles); identificar o ponto de vista do autor ou do narrador; perceber relações de causa e consequência; julgar se o texto contém incoerências; observar se o texto atende às expectativas do gênero textual ou se subverte seus procedimentos tradicionais; fazer inferências; identificar pressupostos; antecipar argumentos ou sequências narrativas; estabelecer relações entre texto e ilustração (SILVA E MARTINS, 2010, p. 39).

As autoras apontam alguns procedimentos que esta oficina visa fazer com a leitura mediada, pois os alunos conseguem refletir melhor a respeito do que leem quando o professor proporciona um trabalho pedagógico mediado, discutindo parágrafo a parágrafo todas as potencialidades que o texto literário explora. Essa interação colabora na construção de sujeitos: “questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto” (MOURA e MARTINS, 2012, p. 90).

Objetivo:

- ✓ Promover a leitura compartilhada, mediada e a compreensão do conto “Água Fria”, de Vladimir Souza Carvalho, percebendo literatura enquanto movimento estético, linguístico e sociocultural.

4.5.3.1 Descrição das atividades:

1. Com a sala arrumada em um círculo para favorecer a discussão, apresentar aos alunos o conto do escritor itabaianense Vladimir Carvalho, transcrito ao final dessa oficina, distribuindo cópias do texto para melhor visualização e leitura.
2. Iniciar com o debate a respeito do título do texto: “Água Fria”. Questionando-os:
 - ✓ Apenas com a leitura do título, o que podemos deduzir a respeito do texto que iremos ler?
 - ✓ Por que “Água Fria”? O que isso representa?
 - ✓ Será que podemos remeter o título ao significado do corriqueiro adágio popular “Gato escaldado tem medo de água fria”?

- Precisamos mediar discussões de modo a surgirem várias inferências e que estas sejam confirmadas ou descartadas ao longo da leitura.
3. Feitas as discussões, promover a leitura compartilhada do conto, na qual, cada aluno poderá ler um trecho, com a mediação do professor para a ênfase na pontuação, lembrando que o conto é uma narrativa curta e enfática, no qual a pontuação tem efeito decisivo na compreensão da leitura.

- O ideal é a cada parágrafo ou a qualquer informação nova fazer inferências para que o aluno possa julgar a obra, apresentar sua compreensão até então, inferir sobre o comportamento de alguma personagem, verificar a compreensão de alguma palavra que possa parecer para eles desconhecida etc.
4. Feita a leitura, antes que surja qualquer problematização ou comentário a respeito da obra, perguntá-los:
 - ✓ Houve alguma relação entre as respostas dadas a respeito do título no início dessa oficina e ao sentido que tiraram do texto após a leitura? Por quê?
 - ✓ Depois da leitura, por que a escolha do autor pelo título “Água Fria”?
5. Comentar sobre o uso dos recursos linguísticos na obra, tais como:
 - ✓ O excesso de orações curtas, marcadas pelo uso do ponto, o que provoca a lentidão na leitura e, conseqüentemente, a demora nos acontecimentos da cena representada;
 - ✓ O uso de expressões populares e de linguagem informal;
 - ✓ A repetição do nome de Zulmira, o que pode evidenciar a representação das mulheres que sofrem a violência doméstica.

- ✓ A descrição da cena, do ambiente, das personagens que possibilita a formação da representação daquele acontecimento em nossa mente.
6. Questioná-los sobre o modo empregado pelo autor para atrair o leitor ao texto:
- ✓ A leitura do conto foi agradável? Por quê?
 - ✓ O que mais chamou a atenção na leitura?
 - ✓ O autor soube atrair o leitor para esse texto? Por quê?
7. Ao final dessa proposta, problematizar o texto, que trata da violência doméstica contra a mulher através de comentários e perguntas para que possam trazer alguma relação com alguma vivência ou algum fato que tenha presenciado na vizinhança, na cidade, pedindo para que relatem o acontecido.

CONTO SERGIPANO: ÁGUA FRIA (VLADIMIR CARVALHO)

A taca arde no ar. Deixa marca na pele de Zulmira. Tibúrcio tem os olhos vermelhos. O bafo da cachaça enche a casa. Outro zumbido. Zulmira não pode nem se defender. A barriga atrapalhando a fuga. O corpo recebe a taca de Tibúrcio. É como se ele batesse no burro. Mas o couro do burro é grosso. O de Zulmira parece feito de fumaça.

Zulmira cai. A ponta do vestido desce. Os seios murchos, chupados por três crianças magras, parecem. Mas os olhos de Tibúrcio estão vermelhos de cachaça.

Tibúrcio larga a taca. Soqueia. Zulmira é um saco de pancadas, agora, corpo ardendo da taca do marido. Cachaça miserável. Um raio que cortasse Tibúrcio no meio. Nem o filho, sufocado em sua barriga, ele respeita. Casamento infeliz. Sair da casa do pai para apanhar do marido. Filha que faz bico pra conselho de mão. Zulmira é um só choro. Os olhos afundados em lágrimas. O corpo dói, mas o arrependimento que vem do coração fere mais que a taca de Tibúrcio.

O delegado ouve Zulmira sem muita atenção. As dores voltam a penicar seu corpo em cada frase, na repetição de tudo. A taca de Tibúrcio que dança no ar, os olhos vermelhos do marido, os socos – toda a surra ressurge na boca de Zulmira, marcada no lombo. O delegado pouco escuta. Zulmira se estende na história. Quer contar o namoro que teve com Tibúrcio. O casamento apressado sem pagode nem flor de laranjeiras. O Delegado levanta os olhos de quando em quando. Zulmira chora. Enxuga os olhos fundos com um lenço encardido. O nariz derramando catarro. A pele marcada de ponta a ponta. O delegado tem nojo de Zulmira, envelhecida dez anos. Aquela história arrastada lhe cansa. Zulmira repete trechos. A vida íntima dos dois não interessa ao Delegado.

- Pode deixar, minha senhora! Seu marido será preso hoje mesmo.

Zulmira arregala os olhos. Quer dizer alguma coisa. O Delegado faz sinal para ela sair. Assoando o nariz e enxugando os olhos, Zulmira sai da Delegacia, pés morenos rotos numa alpercata. Céu com nuvens anunciando trovoadas de fim de ano. Na cabeça de Zulmira a taca de Tibúrcio é um relâmpago que ainda queima. O trovão é a voz rouca de Tibúrcio engasgado pela cachaça com murici.

As dores no corpo mostram que os dias passam devagar, ferrugem lenta que invade Zulmira da cabeça aos pés. Sol pesado de fim de ano queimando a terra.

Silêncio na casa de Tibúrcio. Só os meninos brincam no terreiro. Remexendo areia com latas velhas. A taca do marido jaz em cima da carroça. O burro solto, de férias naqueles dias.

Tibúrcio preso no mesmo dia da parte. Sem reações. Só dizendo desaforos com Zulmira, barriga inchada no oitavo mês de gravidez. Dois soldados com ordem de prisão do Delegado. O homem bem que dissera a Zulmira:

- Pode deixar, minha senhora! Seu marido será preso hoje mesmo.

Tibúrcio foi, os olhos ainda queimados pela cachaça, pro quartel da cidade, mãos vazias da taca que bate no burro e batera na mulher. Foi. Zulmira só queria que o Delegado desse uns conselhos a Tibúrcio. Que ele se consertasse. Que deixasse de beber. Que respeitasse a mulher, principalmente quando ela estivesse, como estava. Grávida. Zulmira só queria que Tibúrcio mudasse, gênio violento esquentado pela cachaça com murici.

Mas os dias passam e Zulmira não vê Tibúrcio voltar. Notícia nenhuma chega ao Campo Grande do marido. A taca lá em cima da carroça com pingos ainda do sangue de Zulmira. O burro no mato sem peso nas costas para carregar. Os meninos no mesmo, sem saber quando é noite nem quando é dia. E Tibúrcio sem voltar. Zulmira no fundo sente falta do marido, vazia na cama, quando as marcas do corpo não lhe lembram as pancadas recebidas.

Zulmira resolve. Vai a Delegacia saber notícias. Tantos dias já. A mesma roupa, verde desbotado, passo rápido descendo o Campo Grande, toalha na cabeça, em direção à cidade. Os meninos no terreiro, o burro no mato, a taca em cima da carroça. O Delegado não está. Não chegou ainda. Zulmira senta num banco, a mesma expressão da vez anterior. O soldado preto ri. Zulmira quer saber notícias do marido. Só com o Delegado. Nenhum praça pode transmitir informações.

- Estava esperando a senhora. Seu marido será solto hoje.

E trazem Tibúrcio. Zulmira vê. Olha. Tibúrcio vem de cabeça baixa, olhos pretos, rosto inchado, cabelo raspado. Uma semana ali recebendo os conselhos do Delegado. O soldado preto ri. Tibúrcio não fala nada. Não olha pra mulher. Sai. Ela atrás, lenço enxugando o catarro do nariz. O marido magro, envelhecido pelas pancadas, como ela. Cachaça miserável. Tibúrcio apanhou, tomou bolo, carregou água em lata furada. Zulmira sobe o Campo Grande na sombra do marido. Tibúrcio caminha devagar, sem olhar de lado, cabeça apontada para o chão. As mãos abertas, inchadas da palmatória com prego. Zulmira nada pensa. Sabe apenas que,

enquanto as mãos do marido não voltarem ao normal, nem ela nem o burro apanham de taca.

4.5.4 Oficina 4: Pesquisa

Depois de realizada a etapa da leitura e da provocação ao tema, é chegada a hora de pesquisar mais informações a respeito da temática social encontrada no conto para mostrá-la com mais detalhes no hipertexto, as conexões, os nós que ligam textos a outros textos.

Essa é a oficina de pesquisa, na qual a multimodalidade e, conseqüentemente, os multiletramentos estarão presentes. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 19), a multimodalidade ocorre quando temos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

De posse desse conhecimento, sabemos que os multiletramentos colaboram na formação do aluno em todos os seus processos de leitura e escrita em suas práticas sociais, inclusive voltando-se para as múltiplas tarefas e textos que a contemporaneidade dispõe, principalmente pela forte presença das mídias e das tecnologias de informação e conhecimento que nossos alunos dispõem. Não podemos ficar estacados a esses novos conhecimentos, devemos saber integrá-los no dia-a-dia, em prol de mais interação, dinamismo e participação ativa dos discentes.

Como dificilmente o professor de Língua Portuguesa dispõe de mais de 2 horários seguidos com a turma, sugerimos que essa etapa seja feita parte em casa ou na comunidade, colhendo depoimentos, entrevistas, parte na escola, no laboratório, pesquisando na internet notícias relacionadas à temática, produzindo no editor de texto ou de planilhas gráficos ou tabelas referentes às entrevistas feitas na comunidade ou na delegacia a respeito da temática abordada.

Para essa oficina, os recursos usados serão computador conectado à internet, celular para gravar depoimentos, cabo USB para fazer a transferência dos arquivos do celular para o computador, *pen drive* (como espaço de armazenamento de dados alternativo) papel, caneta (caso a entrevista seja por escrito).

Objetivo:

- ✓ Pesquisar na internet matérias jornalísticas, imagens, vídeos de Sergipe sobre a temática social discutida no texto, bem como fazer entrevistas com a comunidade escolar ou onde mora sobre a ocorrência de fatos retratados na obra literária lida, gravando esses depoimentos ou transformando-os em gráfico ou tabela.

4.5.4.1 Descrição das atividades:

1. Para possibilitar uma melhor interação entre os colegas, inclusive troca de conhecimento, além e facilitar o trabalho do professor o acompanhamento e correção, formar duplas ou trios (a depender do tamanho da turma, esses grupos podem ser maiores, a critério do professor).
2. Levá-los ao laboratório de informática, para que cada grupo de alunos possa digitar, no editor de texto instalado no computador, algumas considerações a respeito do conto, que eles façam uma espécie de resenha do texto, pois além de resumir o enredo do conto, pode-se fazer uma análise temática e a avaliação da obra lida.
3. Em seguida, pedir para que pesquisem na Internet assuntos, imagens, vídeos, reportagens que reportem ao texto lido e as interpretações que fizeram, além de significações de palavras desconhecidas em dicionários online ou impresso.
4. Após a pesquisa dos materiais que acham condizentes ao texto lido, baseados na compreensão que tiveram do texto, deverão salvar todas as páginas relevantes que acessaram em uma pasta na área de trabalho do computador, que poderá ser nomeada Análise Hipertexto, conforme figura 1.
5. Nas aulas extraclasse, produzir entrevistas com as pessoas da comunidade na qual vive ou estuda, a fim de investigar a ocorrência da temática.
6. Gerar gráficos a partir da entrevista, usando a ferramenta de produção de gráficos do editor de textos, e salvar na pasta da área de trabalho que estão os arquivos da pesquisa online.
7. Gravar depoimentos em áudio sobre alguém da comunidade que já vivenciou caso semelhante ao texto lido e também salvar na pasta Análise Hipertexto.

- Sugerimos que a pasta seja salva também em *pen drive* para maior garantia de salvamento. Caso o aluno não tenha, o professor ou a escola poderá dispor de algum para salvar.

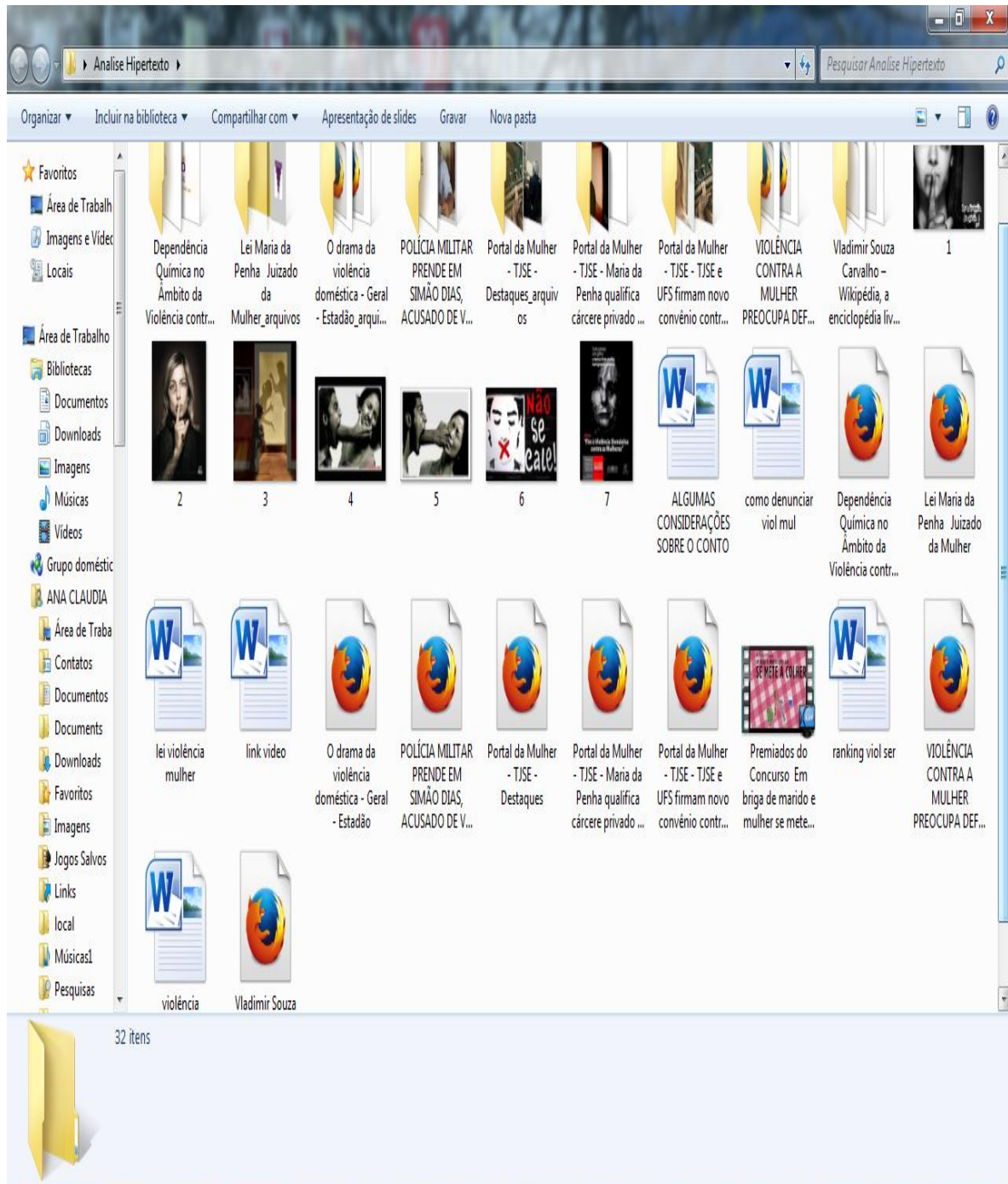


Figura 1: Pasta contendo os arquivos para os *links* formadores do hipertexto na análise do conto.

4.5.5 Oficina 5: Produção de releitura em hipertexto

A oficina 5 é o momento de mostrar o que a compreensão da leitura, apoiada com a pesquisa resultou. É chegado o momento da produção do hipertexto, que Brasil (1998) bem caracteriza e ressalta a importância de seu uso em sala de aula, pois:

Por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorece a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto, uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens – imagem, som, animação – com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista (BRASIL, 1998, p. 90-91).

Nessas bases, o trabalho com o Hipertexto favorece ao aluno construir o próprio saber, o próprio percurso de compreensão, a partir da pesquisa, da complementação de informação e, principalmente, a partir da interação com o texto, com a sua vivência na comunidade e na sua relação com as tecnologias. Para tal, precisaremos de 3 horas/aula, podendo ser divididas em dois momentos de 2 horas/aula e outro momento de 1 hora/aula, além de computador, preferencialmente, os grupos devem ficar no mesmo computador que salvou a pasta com as informações da pesquisa feita na oficina anterior.

Objetivo:

- ✓ Relacionar textos afins de diferentes gêneros e modalidades na análise do texto lido para a produção do hipertexto de modo coeso e coerente da obra, além de treinar a escrita em ambiente digital, inclusive valendo-se da ferramenta ortográfica do editor de texto como forma de monitorar a ortografia.

4.5.5.1 Descrição das atividades:

1. Pedir para que digitem o conto escolhido, que foi disponibilizado em cópia, no editor de texto para facilitar a inserção dos *links*. Caso o texto não seja de domínio público, é necessário pedir autorização da editora. No caso deste

trabalho, o texto utilizado na proposta piloto foi autorizado, mas o texto utilizado na análise não. Devido a esse fato, usaremos apenas trechos extraídos do conto.

2. Após a digitação do conto, marcar as palavras ou orações que devem remeter para definições ou maiores explicações, de acordo com o que foi pesquisado na oficina anterior.
3. Depois de salvar, selecionar a palavra ou a frase que será definida no texto original e ir à barra de ferramentas do editor de texto, clicar no ícone inserir e depois em *hiperlink*, conforme figura 2, apresentada abaixo.

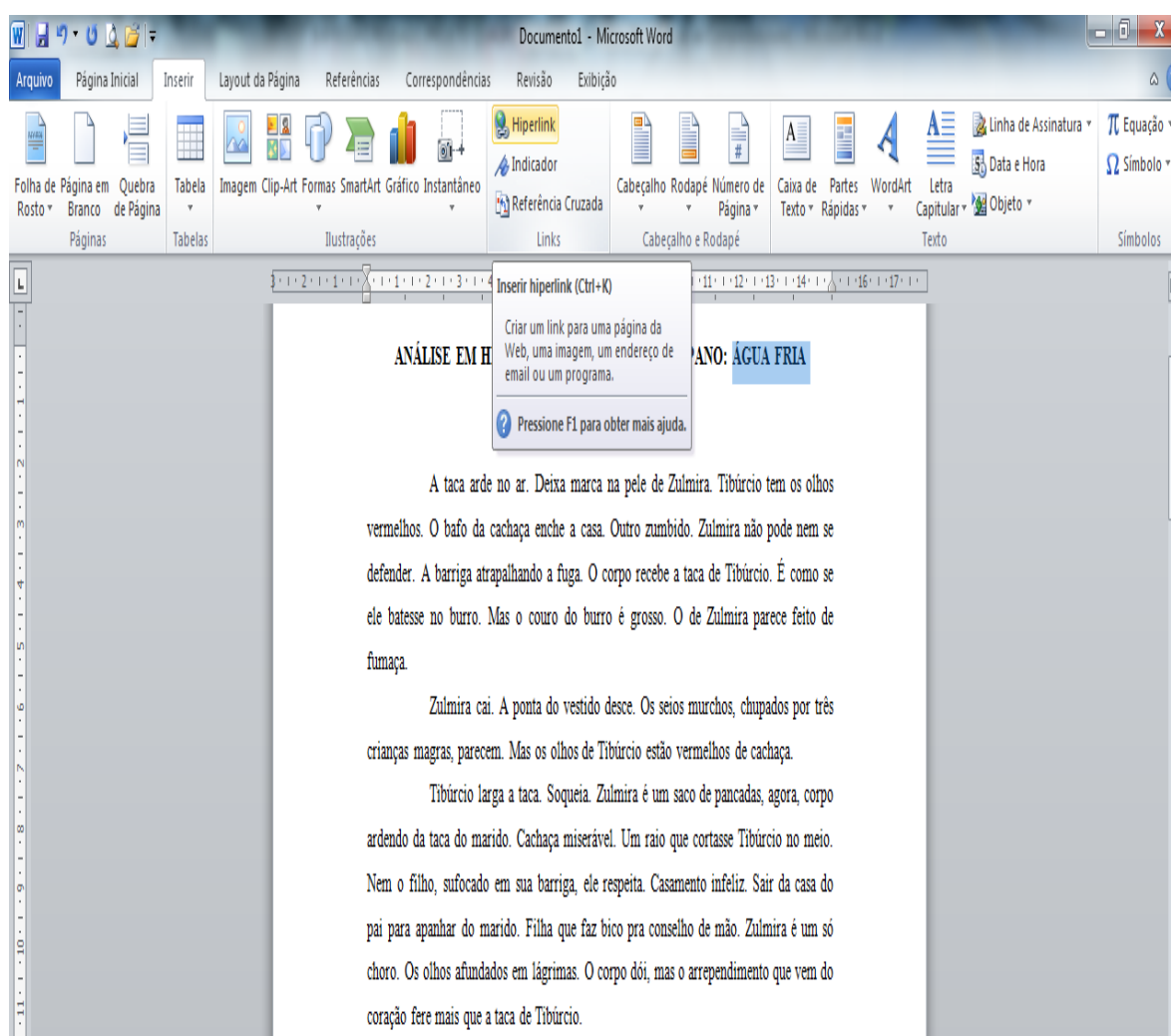


Figura 2: Figura demonstrando a etapa de inserção do hiperlink na palavra selecionada.

4. Ao clicar no botão *hiperlink* abrirá uma nova janela “Inserir hiperlink”. Então, basta buscar a pasta na qual salvou os arquivos e selecionar o documento que deverá ser inserido, conforme figura 3, representada abaixo:

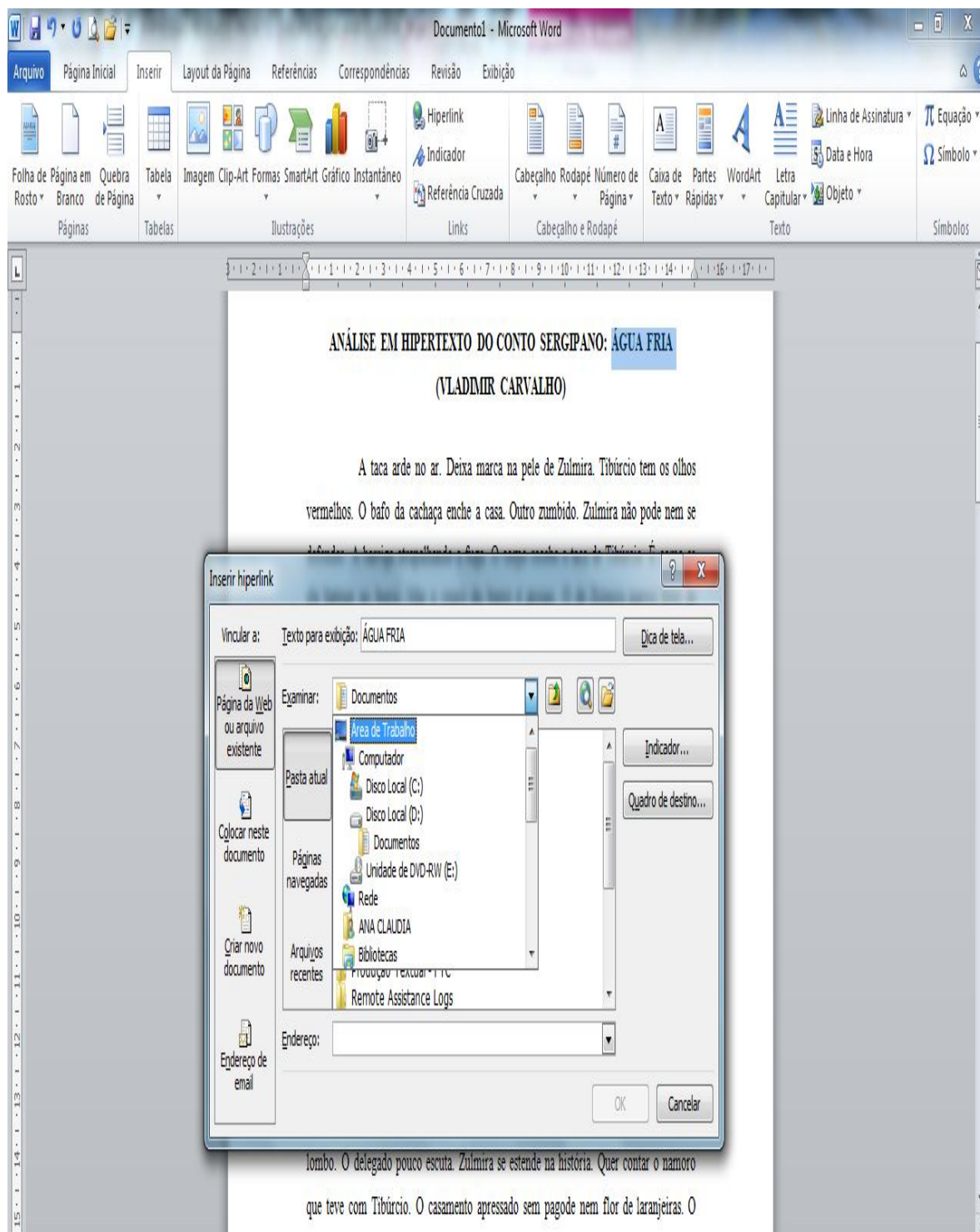


Figura 3: Representa a janela de busca do hiperlink nas pastas do computador.

5. Assim que encontrar o arquivo que definirá a palavra ou sentença escolhida, clicar em OK, conforme figura 4, representada a seguir:

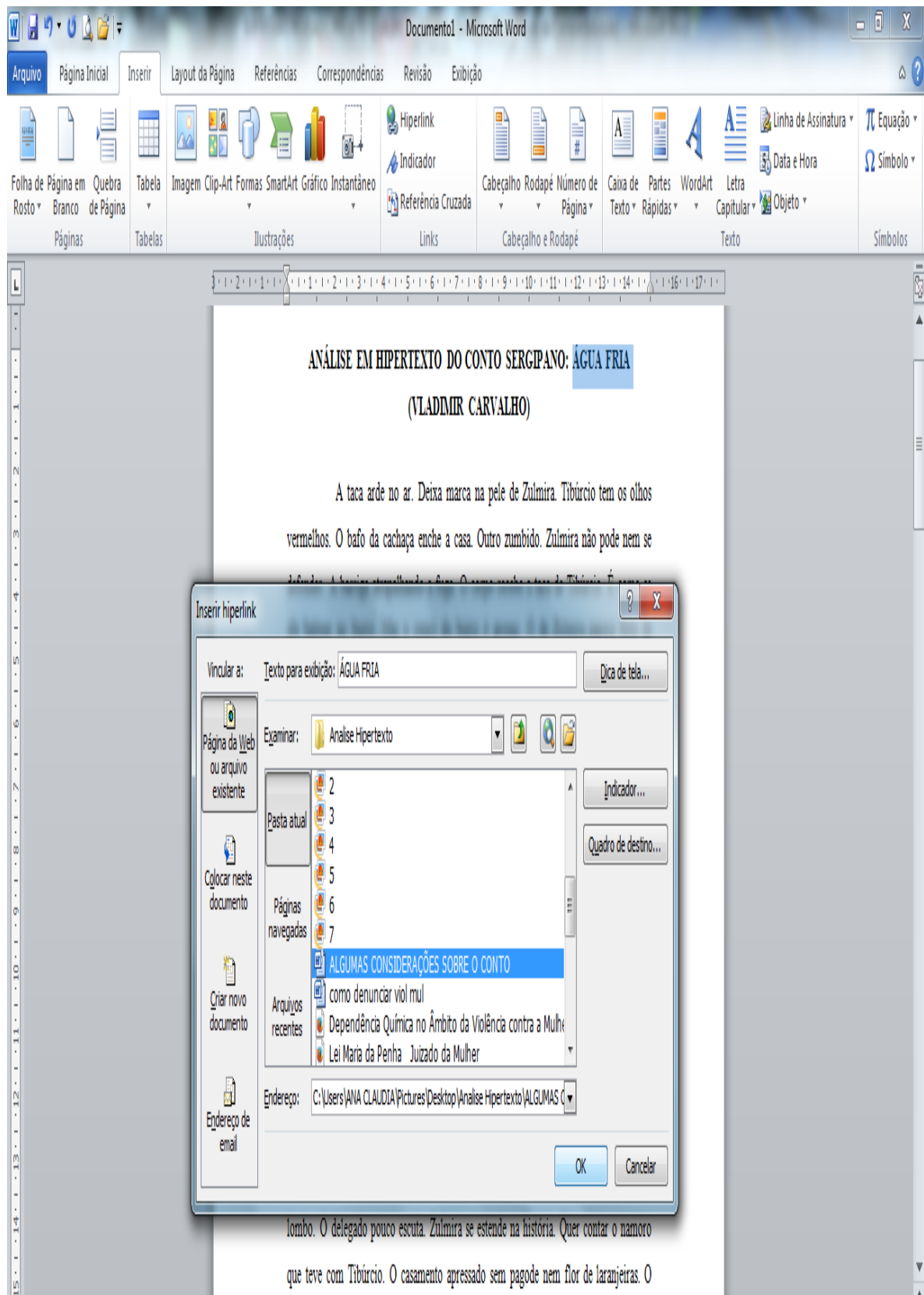


Figura 4: Demonstra a seleção do arquivo formador do hipertexto no documento.

6. Assim que a palavra ou a frase selecionada ficar azul e com um grifo, o *link* está criado e pronto para levar o leitor a uma nova página que representa mais um percurso de leitura, permeada de significações para o texto.

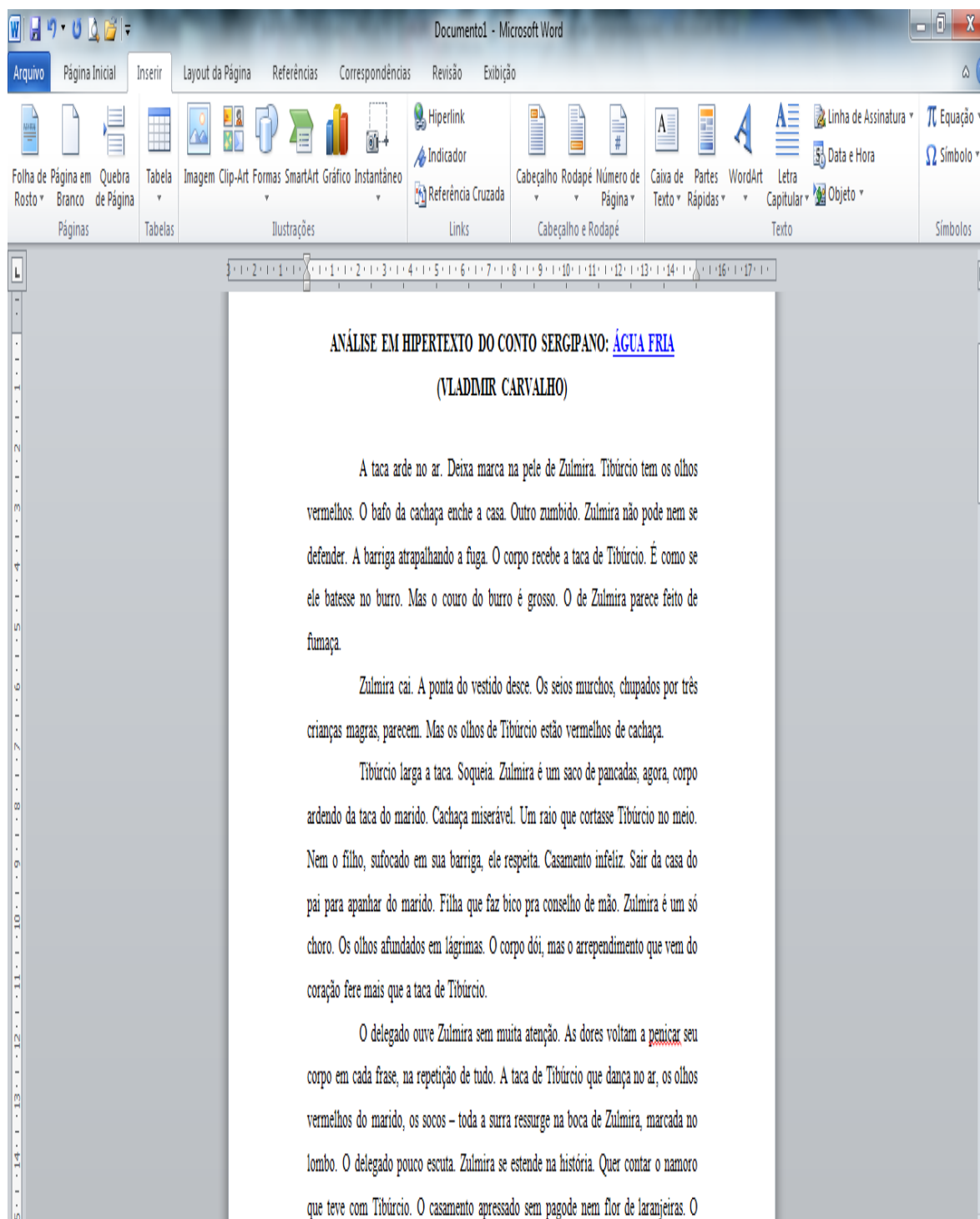


Figura 5: Demonstração de criação do *link*.

7. Assim que o *link* estiver criado, posicionar o cursor – I – com o *mouse* em cima dele e apertar a tecla Ctrl no teclado do computador e assim que o ícone da mãozinha aparecer na tela, em cima do *link*, clicar para segui-lo.

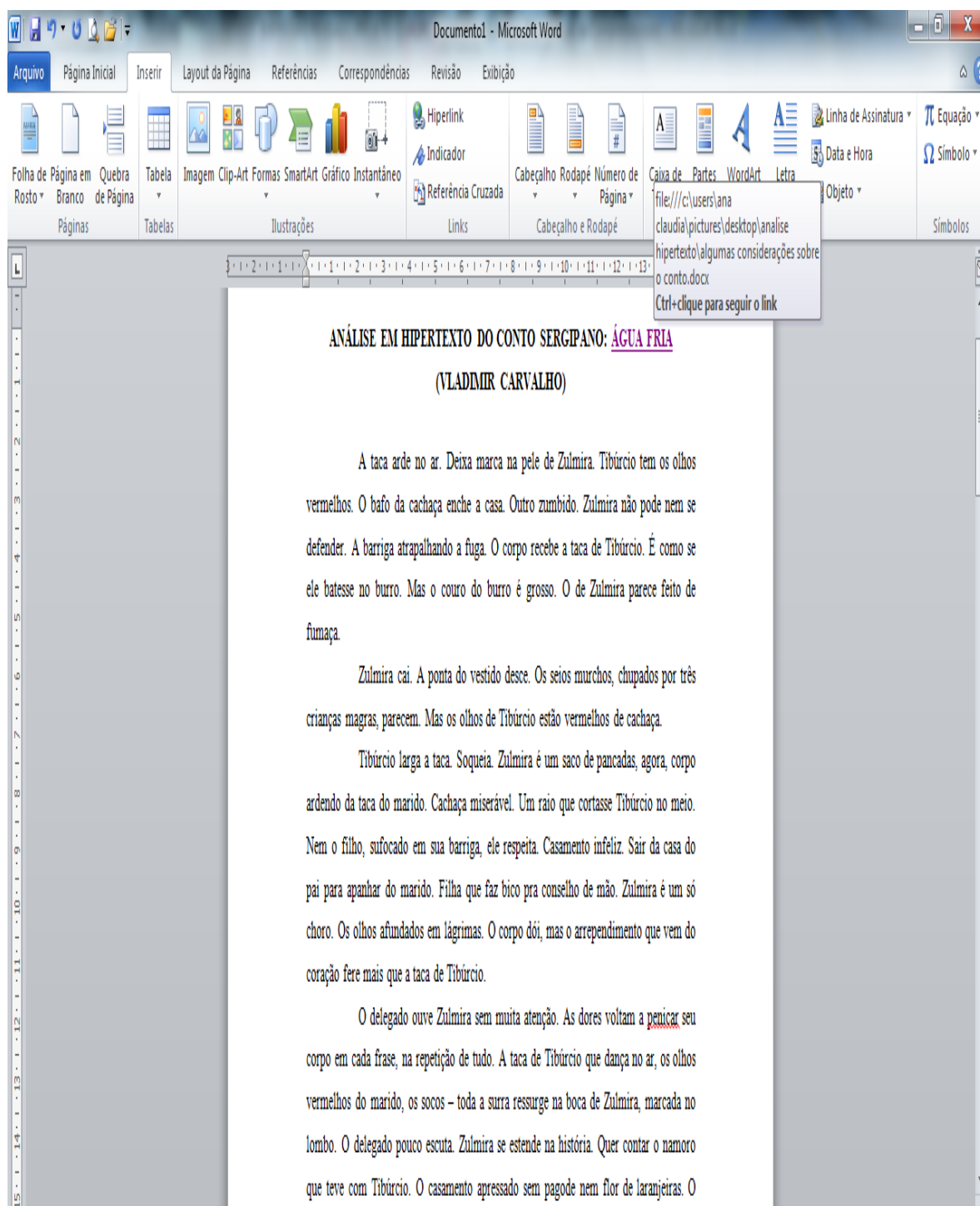


Figura 6: Representação de acesso à informação do *link*.

8. O *link* se transformou em hipertexto e, melhor, pode ser construído pelo discente, com a significação adquirida a partir da leitura do conto.

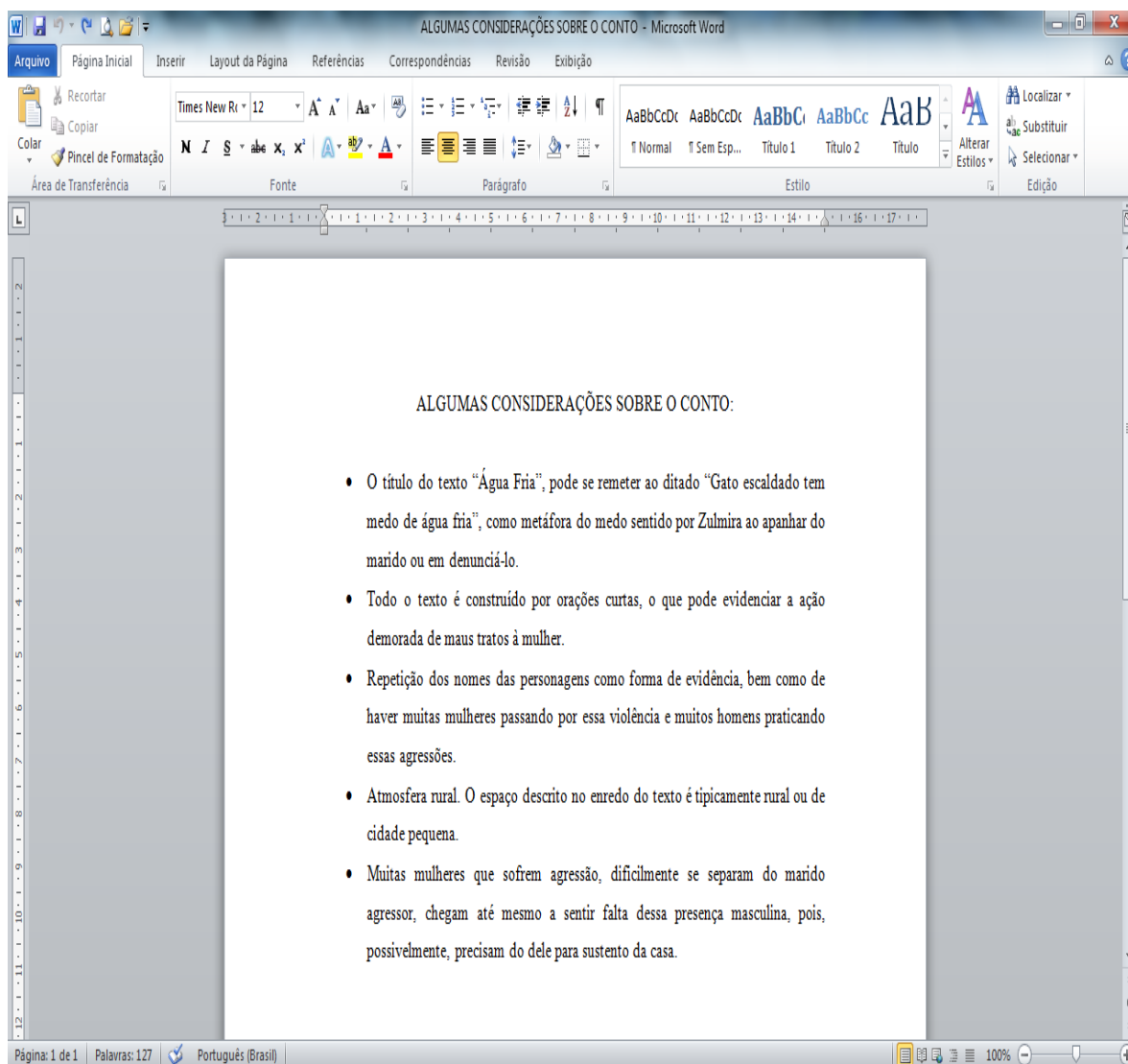


Figura 7: Representação da página criada a partir da produção do *link*.

9. Repetir o procedimento em todas as palavras que quiser definir, a depender da quantidade de informações que queira transmitir, formando novos *links*, novos hipertextos, possibilitando outras leituras, outros entendimentos. Abaixo segue o texto já com as produções hipertextuais possíveis:

ANÁLISE EM HIPERTEXTO DO CONTO: ÁGUA FRIA (VLADIMIR CARVALHO)

A taca arde no ar. Deixa marca na pele de Zulmira. Tibúrcio tem os olhos vermelhos. O bafo da cachaça enche a casa. Outro zumbido. Zulmira não pode nem se defender. A barriga atrapalhando a fuga. O corpo recebe a taca de Tibúrcio. É como se ele batesse no burro. Mas o couro do burro é grosso. O de Zulmira parece feito de fumaça.

Zulmira cai. A ponta do vestido desce. Os seios murchos, chupados por três crianças magras, parecem. Mas os olhos de Tibúrcio estão vermelhos de cachaça. Tibúrcio larga a taca. Soqueia. Zulmira é um saco de pancadas, agora, corpo ardendo da taca do marido. Cachaça miserável. Um raio que cortasse Tibúrcio no meio. Nem o filho, sufocado em sua barriga, ele respeita. Casamento infeliz. Sair da casa do pai para apanhar do marido. Filha que faz bico pra conselho de mão. Zulmira é um só choro. Os olhos afundados em lágrimas. O corpo dói, mas o arrependimento que vem do coração fere mais que a taca de Tibúrcio.

O delegado ouve Zulmira sem muita atenção. As dores voltam a penicar seu corpo em cada frase, na repetição de tudo. A taca de Tibúrcio que dança no ar, os olhos vermelhos do marido, os socos – toda a surra ressurgem na boca de Zulmira, marcada no lombo. O delegado pouco escuta. Zulmira se estende na história. Quer contar o namoro que teve com Tibúrcio. O casamento apressado sem pagode nem flor de laranjeiras. O Delegado levanta os olhos de quando em quando. Zulmira chora. Enxuga os olhos fundos com um lenço encardido. O nariz derramando catarro. A pele marcada de ponta a ponta. O delegado tem nojo de Zulmira, envelhecida dez anos. Aquela história arrastada lhe cansa. Zulmira repete trechos. A vida íntima dos dois não interessa ao Delegado.

- Pode deixar, minha senhora! Seu marido será preso hoje mesmo.

Zulmira arregala os olhos. Quer dizer alguma coisa. O Delegado faz sinal para ela sair. Assoando o nariz e enxugando os olhos, Zulmira sai da Delegacia, pés morenos rotos numa alpercata. Céu com nuvens anunciando trovoadas de fim de ano. Na cabeça de Zulmira a taca de Tibúrcio é um relâmpago que ainda queima. O trovão é a voz rouca de Tibúrcio engasgado pela cachaça com murici.

As dores no corpo mostram que os dias passam devagar, ferrugem lenta que invade Zulmira da cabeça aos pés. Sol pesado de fim de ano queimando a terra. Silêncio na casa de Tibúrcio. Só os meninos brincam no terreiro. Remexendo areia

com latas velhas. A taca do marido jaz em cima da carroça. O burro solto, de férias naqueles dias. Tibúrcio preso no mesmo dia da parte. Sem reações. Só dizendo desaforos com Zulmira, barriga inchada no oitavo mês de gravidez. Dois soldados com ordem de prisão do Delegado. O homem bem que dissera a Zulmira:

- Pode deixar, minha senhora! Seu marido será preso hoje mesmo.

Tibúrcio foi, os olhos ainda queimados pela cachaça, pro quartel da cidade, mãos vazias da taca que bate no burro e batera na mulher. Foi. Zulmira só queria que o Delegado desse uns conselhos a Tibúrcio. Que ele se consertasse. Que deixasse de beber. Que respeitasse a mulher, principalmente quando ela estivesse, como estava. Grávida. Zulmira só queria que Tibúrcio mudasse, gênio violento esquentado pela cachaça com murici.

Mas os dias passam e Zulmira não vê Tibúrcio voltar. Notícia nenhuma chega ao Campo Grande do marido. A taca lá em cima da carroça com pingos ainda do sangue de Zulmira. O burro no mato sem peso nas costas para carregar. Os meninos no mesmo, sem saber quando é noite nem quando é dia. E Tibúrcio sem voltar. Zulmira no fundo sente falta do marido, vazia na cama, quando as marcas do corpo não lhe lembram as pancadas recebidas.

Zulmira resolve. Vai a Delegacia saber notícias. Tantos dias já. A mesma roupa, verde desbotado, passo rápido descendo o Campo Grande, toalha na cabeça, em direção à cidade. Os meninos no terreiro, o burro no mato, a taca em cima da carroça. O Delegado não está. Não chegou ainda. Zulmira senta num banco, a mesma expressão da vez anterior. O soldado preto ri. Zulmira quer saber notícias do marido. Só com o Delegado. Nenhum praça pode transmitir informações.

- Estava esperando a senhora. Seu marido será solto hoje.

E trazem Tibúrcio. Zulmira vê. Olha. Tibúrcio vem de cabeça baixa, olhos pretos, rosto inchado, cabelo raspado. Uma semana ali recebendo os conselhos do Delegado. O soldado preto ri. Tibúrcio não fala nada. Não olha pra mulher. Sai. Ela atrás, lenço enxugando o catarro do nariz. O marido magro, envelhecido pelas pancadas, como ela. Cachaça miserável. Tibúrcio apanhou, tomou bolo, carregou água em lata furada. Zulmira sobe o Campo Grande na sombra do marido. Tibúrcio caminha devagar, sem olhar de lado, cabeça apontada para o chão. As mãos abertas, inchadas da palmatória com prego. Zulmira nada pensa. Sabe apenas que, enquanto as mãos do marido não voltarem ao normal, nem ela nem o burro apanham de taca.

4.5.6 Oficina 6: Exposição dos trabalhos

Seguidas todas as etapas, o texto está pronto para ser lido, linearmente (de modo convencional, direto, horizontalmente) ou não (navegando através dos *links* criados), de acordo com o interesse do leitor, que ao produzir essa releitura em hipertexto, foi coautor do texto, inferindo sua compreensão da temática, valendo-se da multimodalidade. Como, por motivo de autoria, o texto não pode ser veiculado na internet, compete ao professor criar um livro digital, contendo a coletânea dos textos já com os hipertextos produzidos pelos alunos, e deixá-lo arquivado em *pen drive* para consulta em outras épocas e/ou aproveitar os dados coletados e montar uma campanha com cartazes e/ou vídeos sensibilizando a comunidade com a temática abordada. Isso é multiletramento: tecnologia a serviço da leitura e da escrita como prática social.

Objetivo:

- ✓ Proporcionar a expansão e a divulgação do tema a partir de atividades voltadas para o social, essenciais na formação cidadã do discente, tornando-o um sujeito ativo na sociedade.

4.6. APLICAÇÃO DA PROPOSTA APRESENTADA

Com objetivo de validar a proposta-piloto descrita no capítulo anterior, resolvemos aplicá-la na turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa série, abordamos a leitura do conto de outro escritor sergipano, Antônio Carlos Viana (In VIANA, Antônio Carlos. **Aberto está o inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 40), o qual leremos a seguir e veremos, na análise de dados, no próximo capítulo, seu desenvolvimento e aplicação na turma.

BARBA DE ARAME (Antônio Carlos Viana)

Ela só sabia dizer que ele tinha barba de arame. Quando a beijou, a barba era tão dura que a machucou. [...] Depois ele a colocou no chão, e foi aí que ela pensou: esse homem é Jesus-Deus, igual ao da folhinha que tem lá em casa.

- Diga a coisa que você mais quer – ele falou abotoando a bermuda.

- Uma latrina.

Ela queria uma latrina, a coisa que mais queria na vida, ela e sua mãe, que vivia pelo mundo da maré para arrumar comida pras duas. Já não aguentava mais comer maçunim e caranguejo. Estava ficando uma mocinha e tinha vergonha de cagar no descampado com os pés quase dentro da água podre, de fazer todas as necessidades assim em campo aberto, correndo quando via alguém, como naquela manhã quando ele a viu mijando na beira do mangue. Só que ele não deu vaia como os outros. Olhou-a com os olhos azuis de Jesus-Deus, sorriu de um jeito tão compreensivo que nem teve medo quando ele se aproximou. Pareceu compreender toda a vergonha que ela sentia. Por isso, foi com ele ver a casa abandonada, ele, tão diferente dos outros que andavam por ali, com os cabelos longos e amarelos.

Ele falou que sim, ia mandar fazer uma latrina bem joia para ela e a mãe cagarem à vontade sem ninguém ver. Só foi ruim a barba e o cheiro de vinho estragado que vinha de sua boca.

De noite, não contou nada à mãe. [...] Nem disse pra ela que tinha encontrado o Jesus da folhinha pra não ouvir mais uma vez a mãe gritar que ela era doida.

Agora, sempre que ia fazer as necessidades, pensava nele. Ficava ali acorçada imaginando como seria a sua latrina. Seria melhor que fosse dentro de casa, mas isso era impossível, o barraco mal se sustentava nas estacas. Enquanto ele não vinha, via-o nos sonhos e nem tinha medo.

[...]

Depois de algum tempo, ela nem sabia medir se era muito ou pouco, ele voltou. Veio numa bicicleta vermelha faiscando, chamou-a e foi direto com ela na garupa para a casa abandonada. Casa mesmo, não, nem telhado tinha. Os cabelos louros brilhavam ainda mais ao meio-dia. A mãe continuava no mangue atrás de siri, peixe, o que fosse. [...] Amanhã mesmo ia começar a construir sua latrina, não tinha esquecido. [...] Ele tinha cara de quem ia mesmo construir sua latrina.

De noite, não se conteve e disse pra mãe:

- Mãe, Jesus vai fazer uma latrina pra nós.

- Que Jesus, menina?

Calou-se.

Da terceira vez, ele veio acompanhado de mais dois. É agora que vão fazer minha latrina, pensou. Um tinha a cabeça raspada. O outro, parecido com ele, tinha os mesmo cabelos dourados. Ele disse que eram os pedreiros e logo iam começar a fazer a tal latrina. Iam ficar ali só olhando, não tivesse medo.

[...]

E era só ouvir uma catraca de bicicleta para ficar toda atenta, achando que era ele de volta com os irmãos. Mas Jesus nunca mais que vinha. Veio tempos depois, mas sem os cabelos louros, a cabeça toda raspada e um curativo na testa. Foi só por causa dos olhos que ela o reconheceu. Os olhos de bondade do Jesus da folhinha. Ele falou que dali a pouco ia chegar o material, mas antes tinham de ir lá na casa abandonada. Só que a casinha agora não existia mais, a maré tinha levado. Ele pareceu contrariado e disse que agora tinha que ser na casa dela, senão latrina nunca mais. E quando ele já estava em cima dela, a mãe chegou e ele saiu pulando mangue afora. Ela quis porque quis saber quem era aquele homem e disse que iam ter de ir à delegacia pra fazer os exames.

Após muito esperar, ela entrou sozinha na sala do delegado e lá perguntaram coisas que ela nem sabia responder. Só sabia dizer que ele tinha olhos azuis e uma barba de arame. [...].

5. ANÁLISE DE DADOS

A princípio, resolvemos tratar a leitura de contos sergipanos e a produção de texto em ambiente virtual para tentar observar se a tecnologia digital for usada os alunos teriam mais interesse e disposição no desenvolvimento das atividades, haja vista a alta participação deles nas redes sociais e nas culturas participativas na rede, descoberto após conversas informais com os alunos e o desinteresse em saber da cultura literária sergipana. Além disso, a escola possui recursos tecnológicos para promover as atividades, mas poucos professores fazem uso deles ou sequer são incentivados ao uso.

Poucas vezes, em nossa prática pedagógica, damos valor ao conhecimento que o aluno possui, muitas vezes, relacionado ao mundo tecnológico. Na apresentação desse trabalho, quando souberam que iriam ser produtores do hipertexto, os alunos ficaram entusiasmados com a novidade, porém, quando perceberam que a produção seria advinda da leitura literária regional, começaram a reclamar em demasia. Devido a tais constatações, idealizamos as oficinas e as realizamos.

No entanto, em aulas anteriores à realização das oficinas, fizemos o estudo do gênero conto, analisando alguns contos brasileiros, de Machado de Assis, de Lygia Fagundes Telles e de Vlademir Souza Carvalho, a fim de entendermos melhor os estilos dos autores e percebermos os mecanismos de construção da narrativa, em especial da narrativa literária.

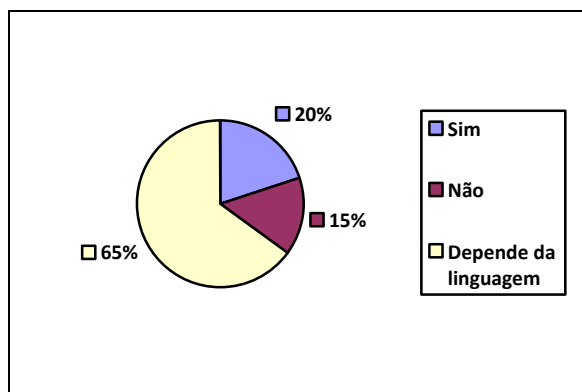
Ainda antes da aplicação das oficinas, fizemos um questionário com os alunos com a finalidade de perceber o que pensam sobre leitura, coletar dados sobre o que eles gostam de fazer na internet, se têm acesso a ela etc., levando-os a refletir sobre o processo de aprendizagem que fazem e participar interativamente da produção da temática abordada nesse TCF. Conforme Moura e Martins (2012),

A regulação da aprendizagem feita pelo próprio aluno indica um nível elevado de sua aprendizagem. Por isso, defendemos que a construção da metacognição da leitura deve ser alvo da ação do professor no ato de mediação (MOURA E MARTINS, 2012, p. 107).

Desse modo, motivar o aluno a participar da própria compreensão, a ser ativo no processo da aprendizagem, faz com que ele se perceba no processo, conforme defendem Eco (2012), Leffa (1996), Brasil (1998) e passe a ter maior interesse na busca do conhecimento. Em conformidade com o questionário aplicado na turma, quando perguntados o que a leitura proporciona para eles, obtivemos respostas satisfatórias. O estudante 1 aponta a leitura como “um novo mundo, uma viagem pelo mundo da leitura, conhecimento”. Outro colabora “dependendo do conteúdo da leitura, proporciona curiosidade, prazer e entretenimento” (Estudante 2), como também promove “conhecimento sobre tudo, conhecer novas coisas que posso agregar a minha vida” (Estudante 3). Além de proporcionar conhecimento, como a maioria dos alunos apontou, “proporciona concentração, melhoria na escrita, conhecimento, reflexão, meditação, aprendizagem” (Estudante 4).

O questionário também ajudou a diagnosticar a dificuldade em compreender determinados tipos de texto, como o literário, por exemplo. Vejamos o resultado:

Gráfico 1: Questão 3: Você tem dificuldade de compreender determinados tipos de texto, especialmente os longos e literários?

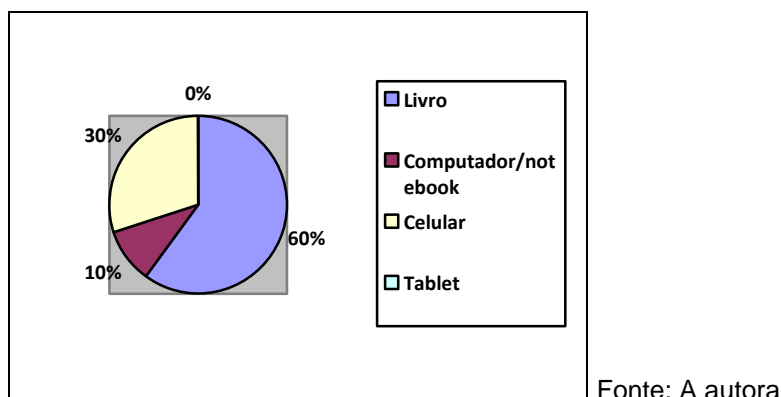


Fonte: A autora

Diante desses resultados, evidencia-se que a depender da linguagem empregada no texto, as dificuldades de entendimento aumentam. Um nível preocupante é o daqueles que disseram não compreender. Esses indivíduos devem chamar mais a atenção dos professores para que busquem soluções para sanar esses problemas.

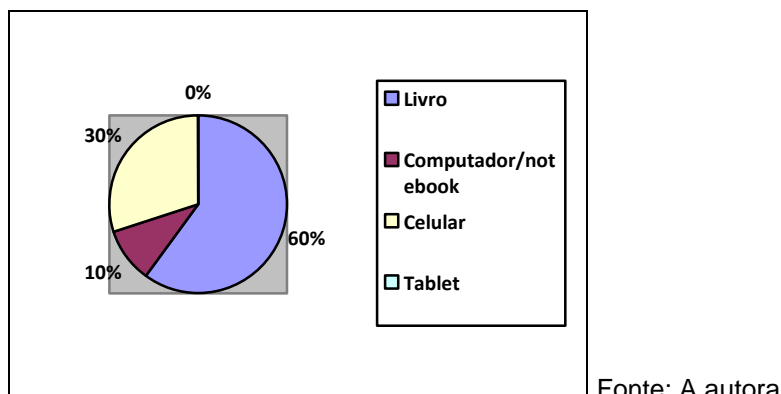
Quando perguntados a respeito do suporte didático que mais utiliza para a leitura, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2: Questão 4: Você costuma ler em quais suportes, principalmente:



Esse gráfico aponta para um dado interessante, pois mesmo os estudantes estando envolvidos na era tecnológica, permeada de hipertextos, a maioria costuma realizar leituras através de livros impressos. Bellei (2002) apresenta que por mais que tentassem criar narrativas, textos não lineares, “não chegaram a abalar seriamente a tradição de linearidade do livro, porque tentaram questioná-la sem dispor, para tanto, de outro meio ou de outra tecnologia textual que não a do próprio livro impresso” (BELLEI, 2002, p. 26). Tal constatação ratifica a ideia de que a tecnologia talvez não consiga substituir o livro impresso, por serem suportes diferentes e ricamente atrativos por si só. A vantagem do meio tecnológico é a interação e a possibilidade de hibridizar um gênero, dispondo de várias outras linguagens além da escrita, como imagens estáticas ou em movimento, som, animações. Isso é o que Rojo (2013) apresenta como a multimodalidade, fator essencial no multiletramento.

O quesito seguinte aponta para um fato que foi de encontro ao defendido nessa pesquisa, de acordo com o pensamento de Chartier (1998), o qual o texto em ambiente digital proporciona maior interação com o leitor do que em qualquer outro suporte.

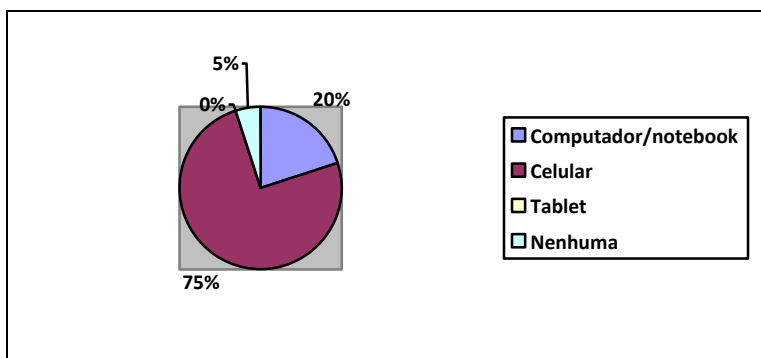
Gráfico 3: Questão 5: Qual suporte você acha mais atrativo para a leitura?

Comparando os dados obtidos no gráfico 2 e no gráfico 3, percebemos que os dados permanecem inalterados. Evidenciando que a maioria da turma encontra mais atratividade na leitura em livros impressos, fato que contraria o afirmado no referencial teórico dessa pesquisa de que a leitura em meio digital proporciona outras ramificações de informações, interatividade e modos de manuseio infinitos (Chartier, 1998). Diante desse resultado, questionamos aos alunos o porquê da escolha e eles disseram que o livro é mais atrativo porque não permite distrações, já na leitura feita na tela do computador ou no celular, possibilita mudança de foco. Além disso, muitos citaram o gosto pelo cheiro do livro e o toque das páginas, fatores que em ambiente eletrônico não é possível.

Essa questão é bem salutar, pois nos alerta, mais uma vez para a questão do planejamento das aulas, conforme apontam Silva e Martins (2010). O professor deve ter as aulas, principalmente, as com auxílio tecnológico, bem elaboradas para que não dê margem à fugas e distrações com coisas alheias ao assunto estudado.

É interessante perceber também que, apesar de sentirem mais atratividade na leitura com o livro impresso, no dia a dia costumam usar, predominantemente, o aparelho celular, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Questão 6: Em seu dia a dia, costuma usar qual destas ferramentas tecnológicas, predominantemente?

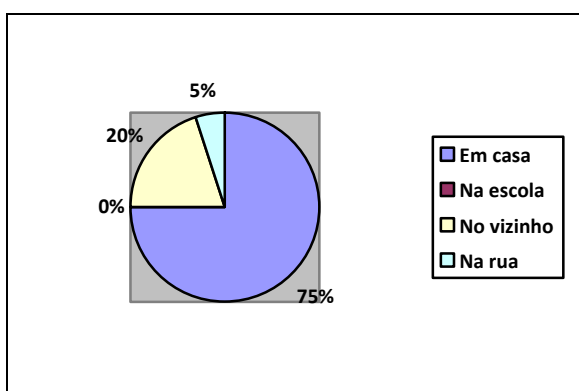


Fonte: A autora

Outro caso que desperta a atenção é que um aluno apresentou não ter acesso a nenhuma das ferramentas tecnológicas citadas. O que se faz importante destacar que a inclusão digital não chegou para todos e ainda é uma carência a ser suprida, essencialmente na escola por seu caráter formador. O que nos leva a concordar com a visão de Shwarzemüller (2005) *apud* Célio *et al* (2012, p. 28), de que a tecnologia em si não permite a inclusão, “mas sim a forma como essa tecnologia vai atender às necessidades da sociedade e comunidades locais, com uma apropriação crítica, pois o papel mais importante do processo de inclusão digital deve ser a sua utilidade social”. Destarte, para que ocorra essa inclusão, faz-se necessário buscar uma educação de qualidade atrelada ao aparato tecnológico e voltada para a formação cidadã, pois de nada vale pensar educação se esta não apresenta uma (transform)ação social.

Por falar em caráter inclusivo da tecnologia, fez parte também do questionário uma pergunta que pretendia investigar os locais de acesso à internet, apenas para confirmação do que já sabíamos: a maioria tem internet em casa.

Gráfico 5: Questão 7: Tem acesso à internet:

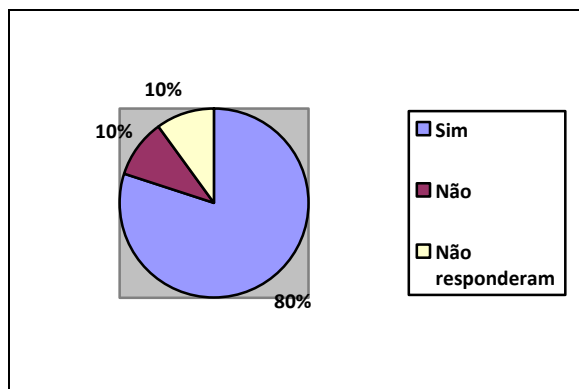


Fonte: A autora

Outro dado que podemos visualizar é a falta de acesso na escola. Primeiramente, há proibição do uso de aparelho celular no espaço escolar; Segundo, o *Wifi* da escola, devido a problemas na instalação elétrica, está sem funcionamento desde o início do ano letivo, em março, mesmo depois de inúmeras solicitações para o reparo, sem sucesso.

Ao serem questionados também se consideravam importante o uso das tecnologias na sala de aula, foram unânimes em responder que sim. Toda a turma concebe a importância do trabalho pedagógico valendo-se desses recursos. Inclusive, quando questionamos se a escrita em meio digital era atrativa, a quase totalidade respondeu que sim, conforme gráfico a seguir:

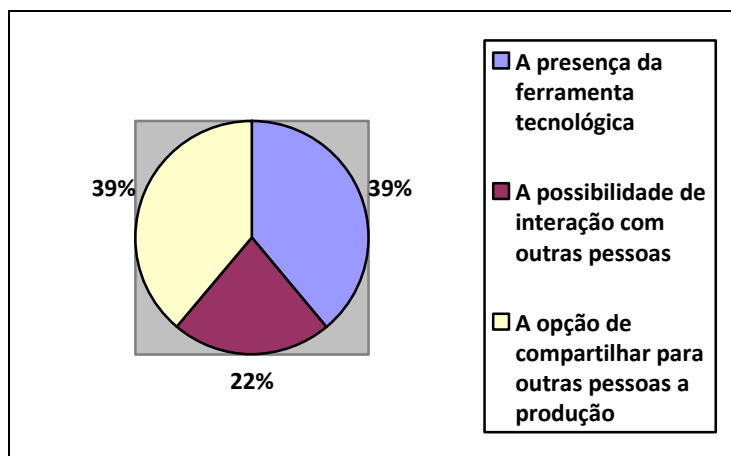
Gráfico 6: Questão 9: A escrita em meio digital torna-se mais atrativa?



Fonte: A autora

Aos que responderam Sim, ainda tiveram a incumbência de assinalar, entre as três opções dadas, aquela que representasse o principal motivo da atratividade:

Gráfico 7: Questão 10: Se você respondeu Sim à questão anterior, assinale abaixo o principal motivo:



Fonte: A autora

Conclui-se, a partir da análise deste e dos outros gráficos, que os alunos, peças-chave no processo de ensino-aprendizagem veem relevância no trabalho com a leitura e com a escrita em meio digital, especialmente pelo poder de interação que a tela e a conexão em rede possuem. Precisamos explorar mais esse potencial. Por isso, pensamos em desenvolver essa temática e aplicá-la em formato de oficinas, conforme descreveremos a seguir os resultados obtidos nas aulas.

A primeira oficina evidenciou a motivação à leitura, apresentando aspectos naturais e culturais de Sergipe. Esse plano surgiu da perspectiva de análise da turma, na qual a maioria não reconhecia o próprio estado onde vive como potencial natural e cultural, tanto que houve relutância em aceitar a escolha da região e resistência ao gênero escolhido, pois segundo os alunos, “Sergipe não tem nada de bom a oferecer”; “Credo, vamos ter que estudar esse assunto mesmo?”; “Não tem leitura mais interessante para nós, não?” etc.

Esses foram os relatos extraídos espontaneamente quando o tema e a proposta foram apresentados. No decorrer da exposição dos slides, muitos foram relatando sobre os lugares que conheciam e relatando as boas experiências das visitas que fizeram aos locais expostos e das manifestações que conheciam. Sugeriram, inclusive, uma visita ao Museu da Gente Sergipana, em Aracaju. Sugestão esta que aguçou a produção de um projeto interdisciplinar.

Então, acreditamos que o objetivo maior dessa primeira oficina foi realizado, pois conseguimos com diálogo transformar um olhar negativo do estado em que vivem em um sentimento bom de pertencer a uma região rica em natureza e cultura.

Na exposição dialogada da segunda oficina, a qual apresentaria alguns escritores de Sergipe, do passado e da atualidade, houve menos resistência. Eles conseguiram comentar algumas obras e mesmo sem reconhecer nenhum nome daquele como pertencente à literatura regional, relacionaram a importância de muitos deles para nomear cidades, ruas, colégios, como, por exemplo, Tobias Barreto, que deu nome à cidade sergipana; Hermes Fontes, nome de uma avenida em Aracaju; Sílvio Romero, nome de rua, praça, colégio na cidade de Lagarto. E assim, a aula fluiu com boa recepção por parte dos discentes.

Continuando as oficinas, chegamos ao momento da leitura literária. O momento de apresentar o conto selecionado de Antônio Carlos Viana para apreciação da turma. Como já havíamos estudado, na oficina passada, a biografia

desse escritor, já estávamos mais familiarizados com seu estilo de escrita e abordagem.

Após a distribuição das cópias dos trechos do conto, discutimos o título e o porquê de sua escolha: Por que “Barba de Arame”? Relataram que a barba era dura e machucava ou que era muito grande e arranhava; representava alguém desleixado, etc.

Depois de percebermos as inferências feitas, iniciamos a leitura. Cada aluno ficou responsável pela leitura de um trecho. Destacamos aqui a importância da leitura bem enfática e atenta aos sinais de pontuação. A cada informação relevante, uma parada para discussão/reflexão, pois “ajudar o aluno a construir essa aprendizagem durante o ato de leitura requer do professor mais sistematização da leitura, mas também permite ao aluno assumir a condição de sua aprendizagem, ao controlar o que já sabe da leitura realizada” (MOURA E MARTINS, 2012, p. 107). Além disso, as autoras também apontam para o fato de que “ajudar o aluno a prestar atenção a determinados aspectos do texto podem ativar o conhecimento prévio” (idem, p. 95).

Continuando a leitura, surgiu uma palavra que desconheciam: “latrina”. Pedimos, então, que um aluno procurasse a palavra em um dicionário e expusesse o seu significado para a turma. Aproveitando a deixa, sugerimos que o professor estimule o aluno à pesquisa. Sempre interessante ter dicionários na sala de aula, para que o aprendiz comece a criar o hábito de utilizá-lo sempre que preciso.

Sanada a dúvida, a leitura seguia e ao notarmos a expressão de espanto e de horror de muitos na turma, fizemos mais uma parada para que pudessem refletir o enredo do conto, que numa linguagem informal e simples, abordava a ideia de abuso sexual à menor, visto que também é função do educador “ajudar o aluno a construir a sequência do texto” (MOURA E MARTINS, 2012, p.101). Discutimos uma provável idade para a personagem, em virtude das expressões que o autor utiliza no texto, nas quais marca um elevado sinal de inocência e imaturidade, inclusive sexual da criança.

Seguido aos esclarecimentos, tornamos a ler. A cada nova informação, uma parada para reflexão, motivando ao aluno expor o que já sabe sobre o tema, além de “estabelecer relação de sentidos entre o texto e a experiência (universo comunicacional do aluno), procurando torná-lo mais real possível” (MOURA E MARTINS, 2012, p.97). Neste aspecto, alguns expuseram relatos de colegas virtuais

do grupo de *Whatsapp* que já passaram por essa infeliz situação de estupro advinda de pedófilos; Outros trouxeram a importância de a família e a escola abordarem o tema de educação sexual, para que as crianças e adolescentes aprendam a conhecer o próprio corpo e saibam se defender de muitos abusos.

Essa oficina serviu também para que os discentes pudessem perceber a função social da Literatura na formação cultural e cidadã do sujeito, conforme discutido por Aguiar e Bordini (1988).

Na próxima etapa, desenvolvemos a oficina de pesquisa. Foi a mais difícil de ser executada por a escola, durante a fase de aplicação desta proposta, não possuía internet nos computadores do laboratório de informática, o que atrapalhou um pouco o curso planejado. Porém, de posse do conhecimento de que a maioria dos alunos possuía internet em casa, solicitamos a pesquisa de notícias, imagens, charges, depoimentos (extraídos de sites ou da própria comunidade), que reportassem à temática apresentada no conto e discutida em classe. A exploração destes múltiplos textos envolvendo a temática encontrada e trabalhada no conto reforça a importância do trabalho com a multimodalidade, apresentada por Rojo e Barbosa (2015).

Fizeram a pesquisa e a trouxeram em *pen drive* para a escola, no intuito de inserirmos a pasta no computador do laboratório. Não relataram dificuldades nessa tarefa, visto que dominam bem os sites de pesquisa na rede.

Finda essa etapa, é chegado o momento da oficina de produção de Hipertexto. O momento de verificarmos a aprendizagem do aluno na sequência trazida. Antes de começarmos as inserções dos *hiperlinks*, solicitamos que cada grupo digitasse algumas considerações sobre o conto lido, algo que marcasse a compreensão do todo, sintetizando as informações contidas nele a fim de poder reelaborar o texto e que depois de produzidas fossem salvas na pasta que guardaram as pesquisas feitas, pois fará parte da análise em Hipertexto.

Nessa oficina, pudemos compreender melhor o gênero Hipertexto e lançar mão de suas múltiplas funções, dentre elas, a multimodalidade, a intersecção de diferentes linguagens dentro de um mesmo gênero. Eis a linguagem digital exposta em suas mídias digitais que, para Rojo (2013, p. 21) “facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, codificado em qualquer linguagem”. Além do entendimento do gênero, os

alunos se tornaram colaboradores e coautores do texto a partir da produção hipertextual, mesmo diante das dificuldades apresentadas, em termos que rever o planejamento e montar hipertextos off-line, sem a conexão com a Internet, devido aos recursos da escola, eles mostraram o potencial que têm em executar tarefas em meio digital e na produção de texto a partir da compreensão linguística, literária e sociocultural.

Portanto, a produção de hipertexto, realizada nessa penúltima oficina, mostrou-nos que, apoiados pelos aparatos tecnológicos, além de estimularmos a colaboração mútua e a escrita na esfera escolar, motivamos um ensino-aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos, no tocante à facilitação da construção multimodal e a diversidade de situações de interação sociocultural a partir da leitura do conto sergipano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos, valendo-se do conto literário sergipano e da multimodalidade, alcançada graças ao Hipertexto, ferramenta digital que permite ampliação de saberes pela interconexão de ideias e informações, na perspectiva dos multiletramentos.

Para desenvolvê-lo, os referenciais teóricos serviram como aporte fundamental para a produção da proposta, para a aplicação e análise dela. Sabe-se que sempre é um desafio trabalhar com as novas tecnologias e trazê-las para ressignificar a prática pedagógica requer um aparato teórico que consiga embasar o planejamento e reforçar a aplicação. Podemos perceber, com a revisão de literatura, que há muita abertura para o trabalho didático com os multiletramentos e com o texto multimodal. Devido a esse fator crescente, resolvemos trazer essa ideia com uma nova roupagem, trazendo a literatura para o foco do Ensino Fundamental, não como pretexto, mas como análise séria, criativa e social.

Nessa ótica, sabemos que a contemporaneidade requer que nós, professores, sejamos sujeitos ativos e críticos na sociedade, para auxiliar nossos alunos a terem essa criticidade perante as situações e acontecimentos. Diante da necessidade de resolvermos várias coisas ao mesmo tempo com instantaneidade, precisamos nos valer das novas tecnologias de informação e conhecimento para nos conectarmos a esse novo mundo, a essa nova era interconectada, a qual Castells (1999) denomina “sociedade em rede”.

Como esses novos conhecimentos requerem novos saberes interligados, ou seja, precisamos ter conhecimento de várias áreas ao mesmo tempo para conseguir compreender na totalidade uma informação, o Hipertexto é um gênero digital bastante útil, aliás, muito utilizado pelos alunos em pesquisas, mas que desconhecem a significação.

O Hipertexto, nada mais é que as conexões que dão ou damos ao texto que lemos. É aquilo que numa página na rede, por exemplo, chamamos de *links*, que fica à altura de um clique para nós levar a navegar por outras páginas, por outras informações.

Além disso, a leitura do texto literário regional, bem como qualquer de outro gênero textual, trabalhada, inicialmente, de forma mediada, colaborativa, pausada, promove a compreensão. Observou-se na aplicação deste trabalho esse aspecto, pois os alunos puderam notar o modo como a compreensão textual se efetivava, de fato. Puderam realizar as estratégias metacognitivas para que compreendessem melhor a leitura, inclusive trazendo exemplos da própria vivência, bem como percebendo as próprias estratégias de leitura e de compreensão.

Nesta perspectiva, ter contato com os alunos enquanto professoras e pesquisadoras foi o que houve de mais promissor neste trabalho, justamente, por o trabalho ter buscado sanar a dificuldade de compreensão efetiva do texto que os alunos tinham e ter acabado indo além do que esperávamos, visto que demonstraram o entendimento textual e ainda o relacionaram com as vivências na comunidade.

Depois de compreendidas as etapas de compreensão leitora, entramos nos procedimentos multimodais, no tocante ao trazer vários gêneros para reforçar o sentido do conto trabalho. O contato com diferentes linguagens e semioses proporciona ampliação no conhecimento da linguagem, efetivada em seus níveis verbais e não verbais. Ter contato com a multimodalidade amplia os horizontes de saberes do discente, resultando numa aprendizagem significativa e crítica.

Por fim, juntando os saberes de mundo do aluno com o conhecimento didático-pedagógico do professor, a prática de sala de aula pode ser ressignificada. Nesse caso, valemo-nos do Hipertexto como ferramenta que abriga a multimodalidade na produção de sentidos para e na vida, proporcionando os multiletramentos na prática da leitura, compreensão e produção, sempre deixando prevalecer o posicionamento ativo, crítico, reflexivo, cidadão e criativo do nosso aluno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC, 2002.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRAGA, D. Bártoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Vlademir Souza. Água Fria. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Prosa Sergipana** (Antologia). Aracaju: SEED, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELIO, Emiliano R. de Moraes. PALMEIRA, Angelina. SILVA, Ricardo Moreira da. Inclusão Digital: um desafio para a sociedade. In: **Inclusão Social**. Brasília, DF, v. 5 n. 2, p. 17-31, jan/jun. 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. – 9ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** – São Paulo: Editora UNESP, 2000, pp. 87-102.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

ILARI, Rodolfo. Malhas sintáticas da leitura – quatro andamentos. In: **Língua e transdisciplinaridade:** rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 51-68.

KALINKE, Marco Aurélio. **Internet na Educação:** como, quando, onde e por quê. Curitiba: Editora Expoente, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria & prática. São Paulo: Pontes/Unicamp, 1993.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

Nóvoa, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Tania Franco Carvalhal (org). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (org) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO & MOURA (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros do discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa** / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SILVA, Marcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: MEC. PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Maciel (coord). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VIANA, Antônio Carlos. **Aberto está o inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 220f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI & XAVIER (orgs). **Hipertextos e Gêneros Digitais**. 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 1, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/revista/artigo-xavier.pdf>

_____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. 2ªed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no mundo digital. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 56, p. 22-32, jan.-jun., 2009.

_____. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

Imagens de Sergipe e dos autores elencados. Fonte: www.google.com.br

Imagens sobre a cultura sergipana. Fonte:

<http://www.museudagentesergipana.com.br/>

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFLETRAS/ITABAIANA-SE



MESTRANDA Professora Ana Cláudia Silva Fontes

ORIENTADORA: Professora Dra. Mariléia Silva dos Reis

QUESTIONÁRIO

1. O que a leitura proporciona para você?

2. Qual reflexão para sua vida social a leitura do conto Barba de arame, do escritor sergipano Antônio Carlos Viana, proporcionou?

3. Você tem dificuldade em compreender determinados tipos de texto, especialmente os longos e literários?

() Sim () Não () Depende da linguagem empregada

4. Você costuma ler em quais suportes, principalmente?

() Livro () Computador/notebook () Celular () Tablet

5. Qual suporte você acha mais atrativo para a leitura?

() Livro () Computador/notebook () Celular () Tablet

6. Em seu dia a dia costuma usar qual destas ferramentas tecnológicas?

() Computador/notebook () Celular () Tablet () Nenhuma

7. Tem acesso à internet:

() Em casa () Na escola () No vizinho () Na rua

8. Você considera importante o uso das tecnologias em sala de aula?

() Sim () Não

Justifique:

9. A escrita em meio digital torna-se mais atrativa?

() Sim () Não

10. Se você respondeu SIM à questão anterior, assinale abaixo o principal motivo:

() A presença da ferramenta digital (computador, tablet, celular)

() A possibilidade de interação com outras pessoas

() A opção de compartilhar para outras pessoas aquilo que foi produzido

OBRIGADA!

